Aurelio Villa y Manuel Poblete
(Directores)

APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS

Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas



Vicerrectorado de Innovación y Calidad
con la colaboración del
ICE de la Universidad de Deusto

Directores:
Aurelio Villa Sánchez
Manuel Poblete Ruiz

Equipo de Investigación:
Ana García Olalla
Gonzalo Malla Mora
José Antonio Marín Paredes
José Moya Otero
Mª Isabel Muñoz San Ildefonso
Manuel Poblete Ruiz (coordinador)
Josu Solabarrieta Eizaguirre
Aurelio Villa Sánchez









APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS

UNA PROPUESTA PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS

Directores:
AURELIO VILLA SÁNCHEZ Y
MANUEL POBLETE RUIZ

Equipo de Investigación:
ANA GARCÍA OLALLA
GONZALO MALLA MORA
JOSÉ ANTONIO MARÍN PAREDES
JOSÉ MOYA OTERO
M.ª ISABEL MUÑOZ SAN ILDEFONSO
MANUEL POBLETE RUIZ (coordinador)
JOSU SOLABARRIETA EIZAGUIRRE
AURELIO VILLA SÁNCHEZ

2007
UNIVERSIDAD DE DEUSTO
BILBAO

Diseño de portada: Alvaro Sánchez

48014 Bilbao.
mensajero@mensajero.com
www.mensajero.com
ISBN: 978-84-271-2833-0
Depósito Legal: BI-388-07

Impreso en Gestingraf S.A.L.

Índice

AGRADECIMIENTOS

La publicación que hoy tenemos el placer de presentar a la luz pública es el resultado de una laboriosa tarea realizada durante los dos últimos años. Consideramos que puede convertirse en una ayuda inestimable para muchos profesores y universidades que estén en la línea de incorporar las competencias genéricas o transversales en sus currícula académicos y deseen hacer seguimiento y evaluar los comportamientos de los estudiantes en cada una de estas competencias.

El documento de trabajo que aquí se presenta describe 35 competencias genéricas o transversales que habían sido definidas inicialmente en el Marco Pedagógico de la UD (2001) y que ahora se explicitan con tres niveles, varios indicadores y cinco descriptores para facilitar su desarrollo y evaluación.

El proceso llevado a cabo por un grupo de profesores bajo la coordinación del profesor Manuel Poblete Ruiz ha dado fin a este primer conjunto de competencias tras una ingente labor para su formulación y elaboración consensuada. Como un miembro más de este equipo, sé de primera mano la dificultad de la tarea llevada a cabo y de los momentos difíciles que se han tenido que superar.

Merecen una mención de agradecimiento todos los miembros que han configurado este grupo por su trabajo, su esfuerzo y dedicación, y una felicitación por los resultados obtenidos. A la lista presentada debemos añadir los nombres de María García Feijoo, Cristina de la Cruz Ayuso y Gema Pascual Hoyuelos, que nos acompañaron en parte del camino y colaboraron con gran profesionalidad. En un primer momento tuvo gran importancia InterManagement, grupo de expertos en Competencias, liderados por Jesús Berruelo, a quienes agradecemos sus aportaciones.

Estoy totalmente convencido de que el documento que se presenta y el soporte informático elaborado con la colaboración de Eclickse Digital S.L., serán considerados una ayuda inestimable para el profesorado que los utilice para poner en práctica la evaluación de las competencias.

Finalmente, agradecemos la ayuda ofrecida por el Dpto. de Educación del Gobierno Vasco a través del contrato Programa para la edición de esta obra.

En Bilbao a 13 de noviembre de 2006.

AURELIO VILLA SÁNCHEZ
Vicerrector de Innovación y Calidad
Universidad de Deusto

PRESENTACIÓN

Esta publicación sobre el Aprendizaje Basado en Competencias es fruto de un trabajo colegiado y cooperativo entre un numeroso grupo de profesores fundamentalmente de la Universidad de Deusto (UD de aquí en adelante).

En el curso académico 1999-2000 dio comienzo una etapa de renovación pedagógica en la UD, cuyos responsables directivos tuvieron la visión de la necesidad de un cambio pedagógico y metodológico del modelo universitario que estaba excesivamente centrado en el profesor. Esta nueva etapa iba en línea con la recientemente publicada Declaración de Bolonia (1999), anunciando un futuro Espacio Europeo de Educación Superior.

Esta transformación que se inicia en Deusto, sirvió como semilla junto con otras iniciativas de Universidades Europeas que tenían planteamientos similares y coincidían en la necesidad de un cambio. Surgió, de este modo, el Proyecto Tuning que lideraron desde su inicio la Universidad de Deusto y la Universidad de Gröningen (Holanda). Este proyecto ha tenido una larga andadura y no sólo se ha extendido por todo el ámbito universitario europeo en el que están implicadas más de doscientas universidades sino que se está desarrollando en otros continentes como Latinoamérica y pronto se iniciará en Asia e India.

En esta publicación, nos centramos muy especialmente en el largo camino recorrido en nuestra universidad, con sus propios planteamientos pedagógico-didácticos y con la experiencia desarrollada en cinco titulaciones de las cuales ya han salido licenciados formados en créditos europeos (ECTS) y en el desarrollo y evaluación del aprendizaje basado en competencias.

En el curso 1999-2000 se creó en la UD un Vicerrectorado de Innovación Pedagógica con lo que la universidad quería resaltar una característica esencial de su actuación universitaria. A los tres años se añadió a este vicerrectorado de innovación, otra dimensión esencial, la de la calidad, con lo que pasó a denominarse Vicerrectorado de Innovación y Calidad. Se encarga a este vicerrectorado el desafío de promover

e implantar la innovación y la calidad en la universidad. Entre sus funciones se le asignan:

- Elaborar un Marco Pedagógico que fundamente un enfoque de aprendizaje autónomo y significativo de los estudiantes.
- Promover la Innovación Pedagógica en Facultades, Institutos y Escuelas Universitarias.
- Promover la Innovación en los Departamentos (planificación y programación).
- Facilitar los medios y recursos necesarios para la innovación pedagógica.
- Dotar de Tecnologías de Información y Comunicación.
- Desarrollar la Formación y Actualización pedagógica del profesorado.
- Promover procesos de auto y hetero-evaluación en facultades, Institutos y Escuelas Universitarias.
- Mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Impulsar el Desarrollo de Valores.
- Elaborar los indicadores e instrumentos del progreso pedagógico.

1. PASOS E HITOS EN EL DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN Y CALIDAD DE LA UD

El primer paso que dio este Vicerrectorado fue la elaboración de un Marco Pedagógico que sirviera como referente de la misión y visión propias de la Universidad y que ayudase a los diversos centros universitarios (Facultades, Escuelas e Institutos) a encarar su propia actuación incorporando la línea pedagógica que se pretende desarrollar en toda la universidad.

El Marco Pedagógico recoge lo que se ha denominado el Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto, más conocido como MAUD. En este Marco Pedagógico se explicitan los principios universitarios:

1. Una universidad centrada en la persona del estudiante

La formación se dirige a la persona en su conjunto, a todas sus facetas y dimensiones, tanto intelectual y profesional, como psicológica, moral y espiritual. Considera a cada persona como un ser único e

irrepetible e intenta desarrollar al máximo cada una de sus capacidades. El estudiante se desarrolla en todas sus dimensiones y se convierte en el principal indicador del logro universitario: lo que llega a *ser* como persona.

2. Una universidad que basa su aprendizaje en valores

La Universidad de Deusto en su Proyecto Universitario Deusto (PUD), plantea una serie de valores tales como: desarrollar personas *libres y responsables, profesionales-solidarias, competentes-creativas, con sentido crítico y trabajo en equipo, éticas y creyentes.* Para formar en dichos valores es necesario que la universidad como institución los vivencie como propios.

Los valores entendidos como guías de orientación en el proceso de innovación pedagógica se remiten a tres ejes fundamentales:

- desarrollo personal y social,
- orientación al conocimiento,
- compromiso ético-social.

3. Una universidad que fomenta la creación de actitudes personales y sociales

El desarrollo integral universitario se fundamenta no sólo en las capacidades intelectuales, sino que las actitudes se convierten en un elemento clave para el éxito en el logro personal. Las actitudes, motivaciones y hábitos constituyen la verdadera base de la *volición* como síntesis de la opción y compromiso personal hacia y para el estudio.

4. Una universidad que favorece un aprendizaje autónomo y significativo

El modelo de aprendizaje propuesto enfatiza el desarrollo personal autónomo del alumno que va incrementando su responsabilidad y compromiso a lo largo de su carrera. El aprendizaje tiene que darse como un acto pleno de sentido que ayuda al desarrollo y crecimiento como persona. Lograr que cada estudiante llegue a convertirse en una persona autónoma y desarrolle el proyecto de realización personal más adecuado, es un objetivo importante de la UD.

5. Una universidad que promueve el desarrollo del pensamiento

La característica principal del universitario es la de pensar. El pensamiento distingue al hombre formado del que no lo es. Es una tarea clave para la Universidad favorecer y promover el pensamiento que haga de sus alumnos personas con una cabeza bien ordenada y estructurada más que conseguir una cabeza "llena".

Desarrollar el pensamiento significa favorecer los diferentes tipos de pensamiento como instrumentos al servicio de la razón. Destacamos algunos tipos de pensamiento que se consideran necesarios para un desenvolvimiento intelectual: pensamiento reflexivo, pensamiento lógico, pensamiento analógico, pensamiento analítico, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, pensamiento creativo, pensamiento práctico, pensamiento deliberativo y pensamiento colegiado. Considera los contenidos como los vehículos necesarios para este desarrollo intelectual pero sin convertirlos en su objetivo último.

6. Una universidad que potencia la adquisición de competencias académico-profesionales

Las personas requieren, para su funcionamiento e integración socio-laboral, adquirir ciertas destrezas y habilidades tanto *instrumentales, interpersonales* y *sistémicas*. Estas competencias se convierten en un elemento clave del aprendizaje universitario que, además del dominio de su especialidad académica, incorpora competencias muy variadas que le enriquecen como persona y como futuro profesional.

7. Una universidad que incorpora en su quehacer las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

La incorporación de las nuevas tecnologías se aplica a todos los ámbitos universitarios: gestión, investigación y enseñanza. De forma más específica, una parte importante de la innovación pedagógica se apoya en el uso didáctico y pedagógico de estas tecnologías tanto por parte del profesorado como de sus alumnos. Esta utilización ayuda a crear nuevos espacios virtuales que favorecen la autonomía de alumnos y multiplican las posibilidades educativas de interacción y creación.

8. Una universidad que se transforma en organización que aprende

Una organización que promueve procesos de innovación y autorenovación permanente hacia una misión común y compartida basada en un compromiso colectivo con los valores que se desean potenciar.

Las características esenciales que se desean impulsar son: un proyecto de futuro compartido, un estilo de liderazgo aceptado, una cultura de evaluación y de calidad, una apertura y disposición para experimentar, un énfasis importante en el aprendizaje, y una mayor conciencia del carácter sistémico de la realidad universitaria que vivimos.

Las organizaciones que aprenden son organizaciones en las que las personas desarrollan continuamente su aptitud para obtener resultados que realmente desean, donde se favorecen los nuevos enfoques de pensamiento, dónde se liberan las expectativas colectivas, donde los individuos aprenden constantemente a instruirse conjuntamente"

Se retoman los imperativos que la Asociación de las Universidades Europeas destaca para una organización que aprende:

- Experiencias y asunción de riesgos.
- Seguimiento y evaluación.
- Apertura de espíritu, curiosidad y capacidad de admitir los propios errores.
- Inclusión de mecanismos que ayuden a resolver problemas.
- Ausencia de satisfacción de sí misma.
- Establecer referencias internas y externas.

9. Una universidad que se compromete con la calidad de sus servicios y prestaciones

Manifiesta su compromiso público con la calidad de los procesos y resultados basados en una permanente preocupación por la evaluación sistemática de los servicios y prestaciones llevadas a cabo que aseguren su excelencia y calidad. Para ello se introducirá una cultura de la calidad en todos los ámbitos y sectores universitarios y un sistema de evaluación que permita detectar los fallos o limitaciones que puedan darse con el fin posibilitar cambios y mejoras.

10. Una universidad que lidera y favorece el desarrollo del liderazgo en profesores y alumnos

Una Universidad que ejerce su liderazgo y lo fomenta en todos los niveles de la organización, y muy especialmente entre sus profesores y alumnos. Un liderazgo que haga conscientes a todos de las cuestiones importantes, potencie el interés por el logro y el trabajo bien hecho, el aprendizaje y la formación continua y los ideales que nos hacen mirar más allá de nuestros intereses.

11. Una universidad que valora, desarrolla y fomenta la colaboración y el trabajo en equipo en sus propias estructuras

Favorece y practica la colaboración como un valor clave para el desarrollo personal e institucional a través de una dinámica de proyectos y trabajo en equipo orientado a la consecución de la misión común y compartida.

12. Una universidad que se compromete socialmente

Desde su concepción cristiana de la vida intenta conjugar la fe y la justicia, una fe que hace de la justicia una realidad que transforma el mundo, la cultura humana en actitud de diálogo permanente. Para ello procura que sus estudiantes aprendan a percibir, pensar, juzgar, elegir y actuar por los derechos de los otros, especialmente de los más desfavorecidos y oprimidos (Kolvenbach, 2000).

Esto significa que la Universidad de Deusto debe crear oportunidades para que los estudiantes puedan conocer, participar y vivir de manera experiencial situaciones que lleven a implicarse con los pobres y marginados ahora, en orden a aprender sobre la realidad y llegar a ser adultos solidarios en el futuro.

13. Una universidad con carácter abierto y universal

La Universidad de Deusto pretende ser una institución abierta al pensamiento, a nuevas ideas. Con un espíritu de servir a la sociedad vasca a la que pertenece, promoviendo la conservación y el desarrollo de su patrimonio cultural y manteniendo una apertura y visión universal que le conecte con las preocupaciones y problemas mundiales.

14. Una universidad que se compromete con la búsqueda de la paz y el desarrollo de la dignidad humana de todas las personas

La consideración de la dignidad humana fundamenta el modo de pensar y obrar, y se convierte en el principio inspirador de la política universitaria. Sobre esta base, la Universidad de Deusto colabora en la búsqueda de la paz, tan necesaria, y en la formación comprometida de sus estudiantes con estos principios.

15. Una universidad que se ocupa y preocupa por los problemas sociales de los más desfavorecidos en su entorno próximo y lejano

Un propósito esencial para la Universidad de Deusto es conocer, reflexionar y ayudar a proponer líneas de trabajo, investigación y cooperación sobre los problemas sociales más acuciantes en su entorno próximo y lejano.

El cumplimiento de estos principios generales requiere una formación integradora basada en competencias que abarquen las distintas facetas humanas, sociales, intelectuales y éticas. Una formación del estudiante centrada en primer lugar en su desarrollo como persona antes, incluso, que en su formación académica y profesional.

2. EL MODELO DE APRENDIZAJE DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO (MAUD)

En el Marco Pedagógico se recoge el modelo de aprendizaje que se representa en la figura geométrica de una pirámide. Esta pirámide, de cuatro caras, se cimenta sobre cuatro principios clave de la organización, que constituyen el hábitat y clima que posibilita el buen funcionamiento del modelo propuesto y tienen una incidencia fuerte en los resultados que se puedan obtener.

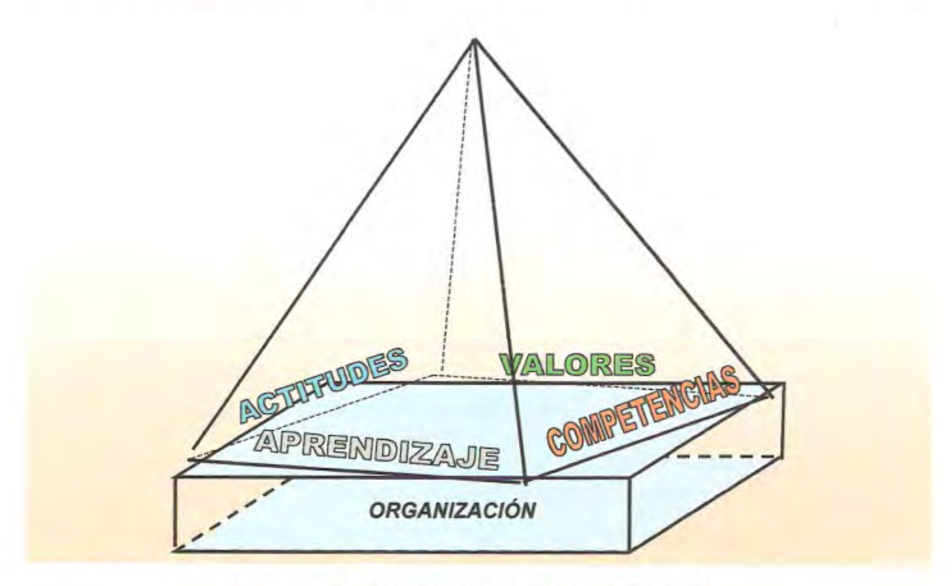


Figura 1: Marco pedagógico de la UD.

Señalamos los cuatro principios característicos de la organización que pueden favorecer el desarrollo enunciado.

1. ***Una organización,* en nuestro caso la Universidad, *que aprende y está centrada en el estudiante.*** Las características definitorias de una organización que aprende puede recogerse en la abundante bibliografía que existe al respecto. Entre estas características básicas seleccionamos las siguientes:

   - una cultura de aprendizaje que favorece la disposición a desaprender y a cambiar modelos mentales, tolerancia a los errores, experimentación, actitud abierta y objetividad, tiempo para la reflexión, cuestionamiento;
   - una organización que se centra en el alumno y en su aprendizaje, lo que significa encontrar las maneras de satisfacer las necesidades de los alumnos;
   - las personas aprenden con sus actividades diarias y la organización aprende cuando existe *feedback* y, a partir del mismo, puede hacer los cambios necesarios.

2. ***Una organización que trabaja en equipo y valora la colaboración.*** Tanto el personal no docente como docente debe ser capaz de aprender en equipo y trabajar como equipo, con establecimiento de objetivos comunes, sinergia, respeto y valoración de las diferencias, roles y responsabilidades claras y bien establecidas.

3. ***Una organización que lidera y potencia al personal.*** Se favorece el liderazgo en todos los niveles de la organización y se desarrolla la delegación como una estrategia que potencia las características del personal, reconociendo su responsabilidad. Un liderazgo basado en valores que promueve la innovación y el cambio y la mejora continua.

4. ***Una organización que se compromete ética y socialmente.*** Todo el personal de la universidad está comprometido con la sociedad, manteniendo un espíritu de servicio y una actitud de solidaridad, especialmente con los más desfavorecidos. Entre estos compromisos se sitúa el valor de trabajar a favor de la paz como medio imprescindible para lograr una convivencia social.

Estas cuatro características inciden en el funcionamiento y el desarrollo de valores que se experimentan y vivencian por parte de los estudiantes.

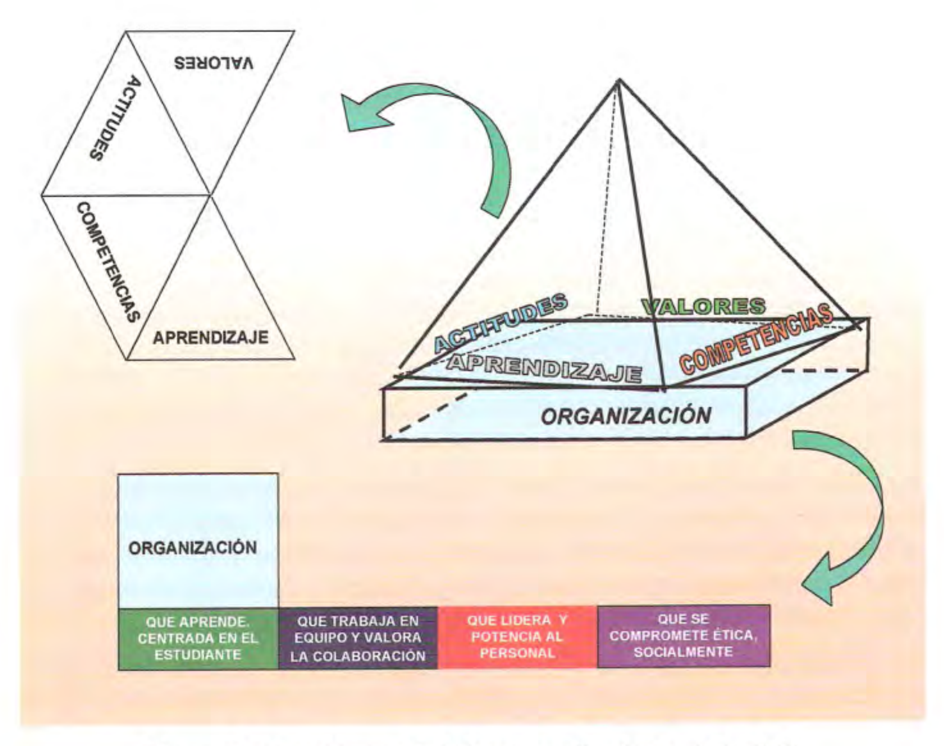


Figura 2: Despliegue del Marco pedagógico de la UD.

Las cuatro caras de la pirámide representan las cuatro características esenciales del modelo: los Valores, las Actitudes, las Competencias, y el Modelo de Aprendizaje que favorecen el desarrollo de la autonomía y significatividad del aprendizaje. Tal como indica Edgar Morin (2000): "*una mente bien formada es una mente apta para organizar los conocimientos, y de este modo evitar su acumulación estéril.* En este sentido, se podría decir que incluso el *dominio de la materia* es *insuficiente*. El proceso de innovación universitario debe poner el énfasis en la organización del conocimiento y para ello es necesario desarrollar los diferentes tipos de pensamiento.

El aprendizaje significativo se da cuando los alumnos perciben el mensaje en relación con sus conocimientos previos y con su experiencia. De este modo se favorece que el alumno construya y desarrolle el conocimiento vinculando la estructura lógica de la materia con su propia perspectiva.

Con el modelo propuesto se pretende facilitar el aprender a pensar y potenciar el trabajo investigador y de elaboración, aspectos clave del estudio y trabajo universitario. El aprendizaje universitario debe basar su desarrollo favoreciendo diversas formas de pensar: pensamiento analítico-sintético, pensamiento crítico, pensamiento deliberativo, pensamiento creativo, pensamiento práctico, etc. Estos tipos de pensamiento configurarán una mente bien ordenada, capaz de estructurar la información y globalizar los saberes.

Esta pirámide esta formada por cuatro caras, que representan los elementos a tener en cuenta en la propuesta de innovación pedagógica (un modelo de aprendizaje, actitudes, valores y competencias). En el vértice de la pirámide situamos el *valor de la persona* y el propósito es su desarrollo integral. La aportación de los diferentes elementos en este proceso coadyuva en el crecimiento personal y no sólo en el académico o intelectual.

El modelo de aprendizaje propuesto compagina los diferentes modos de aprender e intenta que se apliquen los distintos tipos de pensamiento intelectual. Las actitudes contribuyen a fijar y sistematizar hábitos y conductas en función de las opciones personales que se van constituyendo en valores.

Este aprendizaje, en el que se ponen en juego los diferentes tipos de destrezas y habilidades, puede llegar a convertirse en auténticas competencias cuando su dominio ha sido alcanzado. La conjunción de todos los elementos citados favorece un aprendizaje integral y ayuda al alumno a desarrollarse como persona.

Los diferentes elementos que configuran esta pirámide están muy relacionados, aunque en su explicación teórica los presentamos de modo independiente.

Una cara está constituida por lo que hemos denominado *modelo de aprendizaje*, es el patrón que proponemos como referencia para la organización de la enseñanza. Este modelo puede aplicarse de forma cíclica con sus cinco fases en cada tema o unidad didáctica, o puede tenerse en cuenta de un modo más abierto constituyendo un referente para tomar conciencia de la necesidad de conectar el aprendizaje con la experiencia, la observación reflexiva, la abstracción temática, la aplicación y experimentación y la evaluación del proceso y resultado.

3. ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE

Una segunda cara de la pirámide hace referencia a las actitudes que consideramos esenciales en este enfoque de aprendizaje. Entende-

mos por actitud: "una predisposición a actuar de un modo determinado ante un objeto (idea, persona, institución) con una cierta intensidad de modo positivo o negativo". En este caso, el objeto de la actitud es el *propio aprendizaje*.

El propósito de esta estrategia es lograr que los alumnos vayan *interiorizando* actitudes positivas hacia lo que aprenden y hacia el mismo proceso de aprender. En concreto se pretende enfatizar tres actitudes que consideramos esenciales aunque no únicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desea impulsar. Estas tres actitudes son autonomía, responsabilidad personal y colaboración.

3.1. Actitud de Autonomía

Podríamos definirla como la predisposición a actuar de modo independiente, con iniciativa, no dependiendo continuamente del profesor en relación a su aprendizaje. La autonomía es la capacidad de actuar por sí mismo; supone también una condición necesaria para llevar a cabo una tarea de un modo independiente.

Para llegar a ser autónomo, un estudiante debe desarrollar las habilidades cognitivas tales como pensar, analizar, emitir juicios, argumentar, etc., que le permitirán ir haciendo camino en su deambular académico.

Y en este sentido señala Burón (1993: 136):

> *"el objetivo fundamental que indica la investigación meta cognitiva es que el alumno sea autónomo, maduro, eficaz y que sepa trabajar por sí mismo. Y cuando esto se logre, no necesitará tanto las explicaciones minuciosas, detalladas y repetidas del profesor, y podrá estudiar por sí mismo, aprenderá mejor lo esencial (comprenderá más y memorizando mecánicamente menos), sabrá usar lo que sabe y exponerlo".*

La autonomía en el aprendizaje va ayudando al estudiante a encontrar sentido a lo que estudia, a ir integrándolo, involucrándose como persona y haciendo del aprendizaje algo realmente valioso y significativo. El verdadero sentido del aprender radica en su posterior uso personal y no en la repetición mecánica en un momento dado. Este aprendizaje denominado *significativo* tiene unas características distintas de un aprendizaje memorístico y mecanizado, se trata de un aprendizaje que *implica* las diversas capacidades y sentimientos del alumno, su capacidad de pensar y reflexionar individualmente o con otros, que le lleva a una positiva *interiorización* cognoscitiva y afectiva simultáneamente.

3.2. Responsabilidad Personal

La actitud que se intenta desarrollar es la de *responsabilidad personal* de cada alumno sobre su propio aprendizaje.

Esta actitud significa un proceso que parte de la adquisición de competencias como la *planificación y gestión del tiempo,* la planificación a corto y medio plazo, la calidad en los trabajos, el cumplimiento de normas en el equipo de trabajo, el cumplimiento de los plazos en la entrega de trabajos, plazos de estudio, etc. La actitud de *responsabilidad personal* tiene que ir acompañada de hábitos que ayuden a la interiorización de la actitud de responsabilidad, al dominio de competencias que la hagan efectiva y al propio entorno docente, que debe ir incrementando progresivamente las responsabilidades que el alumnado debe ir asumiendo.

Debe trabajarse no sólo en su dimensión cognitiva, sino también afectiva, valorando positivamente el que los hechos dependan de uno (*locus of control* interno) y al mismo tiempo valorando la dimensión conductual, comprobando que efectivamente se cumplen los plazos, se reconoce los criterios de calidad, se auto reconoce con mayor habilidad para desarrollar estos comportamientos.

3.3. Colaboración

Se pretende desarrollar la colaboración entendida como una disposición permanente a cooperar con los compañeros y con las personas que nos rodean.

La dimensión cognitiva de la colaboración requiere el conocimiento de técnicas y procedimientos para trabajar en equipo que se desarrollarán en el apartado de competencias básicas.

La dimensión afectiva supone una valoración de las aportaciones de los demás, el reconocimiento de que la colaboración nos ofrece la oportunidad de conocer personas, puntos de vista distintos que ayudan a complementar el nuestro.

Finalmente, la dimensión conductual de la actitud colaborativa puede ayudarnos a evaluar nuestra manera de comportarnos en relación con los demás, a conocernos mejor en la relación con los otros y a reconocer las aportaciones que los otros hacen, el *feedback* que nos dan y el reconocimiento sobre nuestro comportamiento social.

Lograr desarrollar estas tres actitudes a lo largo de los estudios universitarios supone afianzar un elemento clave del aprendizaje. La experiencia, las oportunidades de trabajar en común y en cooperación

con distintas personas y grupos facilitarán un cambio o mejora actitudinal, aunque la actitud está en la base del aprendizaje en grupo y del trabajo en equipo, se requiere, asimismo, de capacidades personales e interpersonales que cada uno debe aportar al grupo.

4. VALORES

La Universidad, como principal agente del conocimiento superior, está llamada a ejercer un nuevo papel en la defensa y desarrollo de valores en su propio seno y en su irradiación a los diferentes ámbitos político-sociales. Quizás más que nunca, esta tarea se hace primordial en el tercer milenio que estrenamos.

Se entiende por valores los ideales internos que mueven a la persona a actuar en función de sus prioridades en la vida. La formación universitaria no puede reducirse a una buena formación académica, sino que es imprescindible un esfuerzo en el desarrollo de valores que consiga antes que nada los universitarios sean principalmente *personas* y, por tanto, defiendan y postulen los valores que dignifican a todos los seres humanos como personas independientemente de cualquier otra variable que las diferencie.

La importancia de los valores en la educación actual viene reseñada por múltiples autores e instituciones, tal como se recoge en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (1998) en el Siglo XXI: Visión y Acción:

> *"En los albores del nuevo siglo, se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual, las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias, nuevos conocimientos e ideales" (pág.1).*

Dar respuesta a las demandas sociales requiere un espíritu nuevo por parte de las Instituciones Universitarias, que de algún modo se indica en esta declaración cuando se afirma:

> *"Dado que tiene que hacer frente a importantes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas" (pág.2).*

En el documento denominado “Desarrollo del Proyecto Universitario Deusto” (1992) se presentan los valores que la Universidad de Deusto intenta desarrollar en su ámbito. A partir del análisis de contenido de este documento, se han establecido tres ejes que agrupan conjuntos de valores, en consonancia con la misión de la Universidad, el concepto de persona que intenta desarrollar y el modelo de aprendizaje pretendido.

Estos tres ejes son:

- Desarrollo personal y social.
- Orientación al conocimiento.
- Responsabilidad ética-social.

4.1. Desarrollo Personal y Social

Un primer eje de los valores lo constituye la propia persona. La Universidad de Deusto pone como centro de su actividad *el valor de la persona.* Esto significa, en primer lugar, partir del concepto de persona como algo central y valioso en sí mismo. Valores como dignidad personal, derecho a la vida, autoestima, autoconfianza, autorrealización, todos los derechos humanos estarían vinculados con este eje.

4.2. Orientación al Conocimiento

Queremos que nuestros alumnos no sólo aprendan, sino que se conviertan en aprendices. Crecemos aceptando, y más importante aún, aprendiendo de nuestros errores. Esto demanda altos niveles de confianza y un entorno no competitivo en el que se comparte el conocimiento. Lograr que los estudiantes universitarios se orienten hacia el conocimiento es una tarea fundamental de la universidad.

El primer paso es intentar modificar la actitud centrada en *meramente aprobar* y orientarla hacia el *saber*, hacia el conocimiento como algo valioso. Cambiar esta perspectiva es, a nuestro entender, intentar desarrollar el valor de la orientación al conocimiento, a la búsqueda de la verdad, a la defensa de estos valores en cualquier circunstancia de sus vidas.

Conseguir una orientación al conocimiento supone un cambio radical en la forma de trabajar y comprometerse con el estudio y el conocimiento, supone cambios profundos en los hábitos de estudio sistemático, supone, en definitiva, cambiar de marco y guiarse por este valor durante su estancia en la universidad y seguir durante el resto de su vida.

4.3. Responsabilidad Ética-Social

Implica responsabilizarse de los recursos económicos, la estructura y el capital humano. Equilibrar la calidad del servicio que se ofrece y crear un entorno estimulante de trabajo, realizar una contribución a la comunidad en un sentido más amplio y todo ello dirigido a la formación de los estudiantes en último término.

La Universidad de Deusto desea desarrollar en sus alumnos un sentido ético y social que guíe su comportamiento personal y profesional. Ello supone la formación de una conciencia que permita a las personas actuar coherentemente con ella, y responder responsablemente de las decisiones y conductas que lleven a cabo en cualquier ámbito vital. Requiere, en síntesis, reflexionar sobre las consecuencias y efectos que sus decisiones tienen sobre los demás y muy especialmente, aquellas que contribuyan a la justicia social.

5. COMPETENCIAS

La sociedad está reclamando nuevas competencias a los profesionales y a los ciudadanos en general, que requieren el dominio de destrezas y habilidades específicas. Surge un doble posicionamiento: formar sobre esas competencias en el ámbito profesional o desarrollarlas en el ámbito académico previo al laboral.

Muchas universidades en diferentes países están rediseñando sus carreras a través de nuevos perfiles académico-profesionales en los que incluyen una serie de competencias. Las competencias son factores de superación individual y grupal que permiten el desarrollo de los recursos personales para integrarlos en las posibilidades del entorno y obtener así, de esa complementariedad, el mayor beneficio mutuo.

A nivel personal, las competencias son efectivas en la medida en que cada uno establece la base y referencia de superación en sí mismo. Así, somos competentes en la medida en que alcanzamos logros efectivos. El origen de esos logros está en el perfeccionamiento de nuestras cualidades personales, tanto individuales como sociales.

Definición de las competencias

Entendemos por competencia el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conoci-

mientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores.

Existen distintos modelos que agrupan determinadas competencias consideradas esenciales desde el punto de vista del desempeño profesional. En nuestro caso, establecemos una tipología de competencias y seleccionamos aquellas que consideramos básicas y que pueden adquirirse durante el período académico universitario. Estas competencias son útiles y valiosas en el desempeño profesional, tal como se indica en los informes y estudios que hemos revisado previamente.

Las competencias, en nuestra propuesta, guardando coherencia con el modelo de cambio presentado, se clasifican en tres grandes categorías:

- **Competencias instrumentales**: son aquellas que tienen una función de medio. Suponen una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional. Incluyen destrezas en manipular ideas y el entorno en el que se desenvuelven las personas, habilidades artesanales, destreza física, comprensión cognitiva, habilidad lingüística y logros académicos.
- **Competencias interpersonales**: suponen habilidades personales y de relación. Se refieren a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado y aceptando los sentimientos de los demás, posibilitando la colaboración en objetivos comunes. Se relacionan con la habilidad para actuar con generosidad y comprensión hacia los demás, para lo cual es requisito previo conocerse a uno mismo. Estas destrezas implican capacidades de objetivación, identificación e información de sentimientos y emociones propias y ajenas, que favorecen procesos de cooperación e interacción social.
- **Competencias sistémicas**: suponen destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo. Estas competencias incluyen habilidad para planificar cambios que introduzcan mejoras en los sistemas entendidos globalmente y para diseñar nuevos sistemas. Requieren haber adquirido previamente las competencias instrumentales e interpersonales.

6. DESARROLLO DEL MODELO DE INNOVACIÓN EN LA UD

En el curso 2003-2004 se inició un plan experimental con el propósito de aplicar el modelo propuesto en cinco titulaciones organizadas en función del crédito europeo (ECTS).

Durante este período, se han ido desarrollando orientaciones pedagógicas para los centros (Orientaciones para elaborar los programas de las asignaturas, Orientaciones para elaborar las Guías de Aprendizaje, Orientaciones para la formulación y desarrollo de competencias específicas, la definición, elaboración de instrumentos para la evaluación de las competencias genéricas).

Junto a este enfoque experimental, se han venido apoyando iniciativas y promoviendo distintas actividades de innovación a través de las Convocatorias de Innovación y Calidad, en las que se ofrece la oportunidad de presentar distintas actividades tanto individuales como colectivas sobre innovaciones pedagógicas. Fruto de estas convocatorias, son las Jornadas de Innovación y Calidad que favorecen el conocimiento e intercambio de las experiencias desarrolladas por profesores o grupos de profesores.

En el primer trienio del Vicerrectorado de Innovación y Calidad se creó un grupo de trabajo interdisciplinario para elaborar materiales de formación de cada una de las *competencias genéricas* definidas en el Marco Pedagógico. Estos materiales se crearon en formato *on line* que permite a los estudiantes el aprendizaje y desarrollo de cada competencia genérica. En la actualidad, se está considerando el mejor procedimiento para generalizar el uso de este tipo de formación para todos los estudiantes, bien en forma de asignaturas propuestas por sus facultades respectivas, bien en forma de talleres o seminarios prácticos realizados durante el curso académico en períodos más intensivos.

En el siguiente trienio 2004-2007, se vio la necesidad de crear un equipo de trabajo que diseñase y elaborase un sistema de evaluación de competencias genéricas, pues existía la necesidad de evaluar, pero se encontraban dificultades para hacerlo. Los profesores que participaron en este proyecto procedían de diversas titulaciones, facultades y campus. Constituían, por tanto, un grupo heterogéneo en su composición. Sin embargo, ha desarrollado su actividad con un gran espíritu de colegialidad y una metodología aceptada por todos para realizar un trabajo siguiendo unas pautas comunes.

El resultado de este trabajo en equipo está en esta publicación que se presenta al profesorado de la UD y al mundo universitario en general.

Capítulo I

APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS

La UNESCO (1998) en su declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI describe su situación afirmando que:

> *"la segunda mitad de nuestro siglo (se refiere al XX) pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular; a escala mundial, el número de estudiantes matriculados se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones). Pero también es la época en que se ha agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo y en particular los países menos adelantados en lo que respecta al acceso a la educación superior y a la investigación y los recursos de que disponen. Ha sido igualmente una época de mayor estratificación socioeconómica y de aumento de las diferencias de oportunidades de enseñanza dentro de los propios países, incluso en algunos más desarrollados y más ricos".*

Vemos reflejada en este texto la gran paradoja de nuestro tiempo, cuanto más se desarrolla y extiende el sistema educativo universitario, más se abre la brecha entre países ricos y pobres. Es decir, cuanto más avanza la ciencia, el conocimiento, la investigación, la tecnología, mayor es la diferencia que se establece entre los países desarrollados y los que están en vías de desarrollo y mayor aún con los países menos avanzados. Ello significa que el avance de la ciencia y el conocimiento no se distribuyen con equidad y no sólo no se reducen las enormes diferencias, sino que incluso se incrementan y se agravan.

Sin duda, se requiere una mayor sensibilización del ámbito universitario en general sobre este fenómeno que se está produciendo a nivel mundial y hay que crear una mayor conciencia y compromiso social entre los estudiantes universitarios, para que pongan sus capacidades y competencias al servicio de los demás y no sólo en su propio provecho o en beneficio de las enormes ansias de poder de las organizaciones empresariales que compiten en un mercado libre, cada vez más despiadado y globalizado.

El informe Bricall (2000:96) señala que:

> *"el conocimiento, innovación y capacidad de aprendizaje son pues los tres aspectos complementarios del desenvolvimiento actual de las sociedades avanzadas".*

Estas tres facetas enumeradas anteriormente, se inscriben en un proceso de cambio estructural de las sociedades modernas. El informe destaca cuatro dimensiones fundamentales:

- la generación de nuevos avances científicos y, especialmente, la difusión de nuevas tecnologías, singularmente, las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC);
- la profunda transformación en el reparto de la actividad económica entre los distintos sectores de la economía y la consiguiente redistribución de la ocupación;
- la aceleración de la internacionalización de las sociedades y de sus economías;
- el aumento del nivel de educación y de la base de conocimientos en las sociedades consideradas más avanzadas.

En este marco de avances científicos, de incorporación de las nuevas tecnologías, del desarrollo galopante de las comunicaciones, de un mundo cada vez más globalizado y dirigido prioritariamente por el enfoque económico, de fuerte competitividad entre las empresas de los distintos continentes, surge el proyecto de la Unión Europea de crear el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Entre sus propósitos está el lograr una universidad europea con características propias y singulares, capaz de competir con las principales universidades de cualquier lugar del mundo, y con un estilo propio que la caracterice. Para ello propone, a través de las diversas declaraciones que se han ido realizando Sorbona, Bolonia y otras muchas, la definición y explicitación del marco común universitario que estimule la colaboración y colegialidad entre las universidades europeas y que favorezca un mayor intercambio y movilidad entre profesores y estudiantes así como una armonización de sus sistemas de enseñanza que hagan posible su entrelazamiento y conexión sin especiales problemas.

Fruto de todas estas reuniones ministeriales, trabajos de comisiones y la propia labor de las universidades, se ha establecido un acuerdo consensuado y aceptado por la gran mayoría de los países europeos sobre lo que debe ser el Espacio Europeo de Educación Superior. Y, desde el punto de vista pedagógico, la nota más característica es la aceptación de una formación universitaria denominada: Aprendizaje Basado en Competencias. Esta formación es un proceso de aprendizaje centra-

do en la propia capacidad y responsabilidad del estudiante y en el desarrollo de su autonomía. Se trata, en definitiva, de que el sistema de enseñanza-aprendizaje universitario se concentre en el estudiante, renovando el sistema anterior excesivamente centrado en el profesor.

Como se afirma con fuerza en el informe Bricall:

> *"las universidades han de contribuir también, de manera esencial, al desarrollo social, cultural y comunitario de su entorno local o regional. Históricamente, estas instituciones han intervenido activamente en la promoción de algunos servicios comunitarios de relieve (sea en el ámbito sanitario, sea en el artístico, etc.). Asimismo, aportan audiencias significativas para las distintas formas de expansión cultural y científica. Son muy activas en la potenciación de actividades de voluntariado o de otras iniciativas altruistas. Finalmente, son piezas clave para el fomento de espíritus críticos, para el seguimiento de creadores de opinión y para la aparición de líderes de la sociedad política y civil".*

Justamente, en esta idea de contribuir al desarrollo en todas sus facetas personales, sociales, culturales, políticas y económicas, es donde nace la necesidad de adaptación de las universidades a sus contextos nacionales e internacionales; de prepararse para poder dar respuesta satisfactoria a los requerimientos de la sociedad y a los nuevos problemas, necesidades e intereses que están surgiendo. Y se solicita de las universidades que no definan sus programas y planes académicos a espaldas de otros agentes que están vinculados con el desarrollo social y laboral; que tengan en cuenta y consideren el punto de vista de las instituciones públicas y privadas que intentan desarrollar su labor con profesionales capacitados en las competencias que hoy se consideran esenciales.

El Aprendizaje Basado en Competencias (ABC)

El Aprendizaje Basado en Competencias significa establecer las competencias que se consideran necesarias en el mundo actual y que, como es lógico, no pueden ser únicamente determinadas por las universidades sin la consulta y participación de las entidades laborales y profesionales. Fruto de esta colaboración, ha nacido una propuesta de competencias transversales o genéricas que intentan delimitar las competencias esenciales en las distintas profesiones para las que capacita y prepara la universidad, sin significar eso que la universidad ceje en su responsabilidad de formar en todos los aspectos y dimensiones que considere oportunos, pertinentes y necesarios para la óptima formación y capacitación de sus estudiantes.

El ABC consiste en desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión) con el propósito de capacitar a la persona sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente.

El ABC es un enfoque de enseñanza-aprendizaje que requiere necesariamente partir de un perfil académico-profesional que recoja los conocimientos y competencias que se desea desarrollen los estudiantes que estén realizando un determinado tipo de estudios. Su programa formativo debe explicitar las competencias genéricas y específicas deseadas y distribuirlas en los cursos que configuren la titulación correspondiente. Este enfoque requiere una gran coordinación y colaboración entre el profesorado para contribuir eficaz y eficientemente al desarrollo del perfil académico-profesional desde cada materia o asignatura.

El ABC se basa en un análisis de las exigencias profesionales que ayudarán a definir y priorizar las competencias fundamentales requeridas en una determinada área profesional y / o de especialidad. Como ya había expresado en 1998 la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior resaltando la necesidad de un aprendizaje permanente y proporcionando las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad.

El ABC se fundamenta en un sistema de enseñanza-aprendizaje que progresivamente va desarrollando la autonomía de los estudiantes y su capacidad de aprender a aprender. Este enfoque pierde su sentido y su esencia si se incorpora únicamente como una metodología del profesor. Como indica Mario de Miguel y otros. (2006):

> *"El carácter institucional de la enseñanza demanda una intervención conjunta del profesorado que garantice la necesaria convergencia de concepciones y planteamientos sobre lo que es enseñar a aprender a aprender y posterior coherencia en la actuación de los docentes de un centro. En esta línea todo profesor, en coordinación con el resto del profesorado del centro universitario, ha de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de su materia como una intervención que fundamentalmente está dirigida al desarrollo de la misma a través del aprendizaje progresivamente autónomo de los estudiantes" (pág. 78).*

El ABC es un enfoque pedagógico asumido colectivamente y basado en la vinculación e interrelación de las materias que contribuyen específicamente aportando conocimientos científicos o técnicos y desarrollando competencias genéricas y específicas, en el que el estudiante

es el verdadero motor de su aprendizaje, por lo que se necesita una dosis de auto motivación y control de su esfuerzo, y desarrollo de estrategias cognitivas y meta cognitivas que le ayuden al aprendizaje y a la reflexión sobre su aprendizaje.

El ABC es un enfoque que se entronca bien con el concepto de European Credit Transfer Sistem (ECTS), en el que cada estudiante debe tener la dedicación adecuada para adquirir o desarrollar las competencias propuestas en el tiempo estimado para ello. Es un sistema de aprendizaje personal que combina teoría y práctica y que se aleja del sistema anterior basado fundamentalmente en la memorización que permitía el estudio concentrado o intensivo en determinados momentos. El ABC exige una dedicación al aprendizaje más constante y sistemática y un mayor compromiso del propio estudiante para planificar y gestionar adecuadamente su tiempo.

El ABC supone un mayor enriquecimiento de las metodologías de aprendizaje, un mayor seguimiento y tutoría de los estudiantes individual y grupalmente y toda una gama de técnicas de evaluación de los aprendizajes. El profesorado modifica su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se concentra en las tareas de organización, seguimiento y evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

La incorporación o renovación de diversas metodologías de enseñanza

Las universidades están realizando un esfuerzo en incorporar estrategias, metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje para favorecer el desarrollo autónomo de los estudiantes, y un aprendizaje más significativo, que se logra con una metodología más activa que incorpora el trabajo individual y grupal, así como una mayor reflexión sobre las propias tareas y acciones que llevan a cabo los estudiantes.

Muchas universidades están organizando jornadas en las que se presentan los avances pedagógicos, metodológicos y tecnológicos que se están desarrollando en los diversos centros universitarios. También desde las Administraciones Públicas se están promoviendo jornadas de intercambio y presentación de expertos en metodologías, innovación y calidad para sensibilizar a las universidades de la importancia clave de estos temas en los próximos años.

En los años más recientes están emergiendo a la luz distintas publicaciones en torno a los temas metodológicos tan necesarios y publicaciones que dan soporte informativo sobre cómo incorporar el aprendizaje basado en competencias que se sugiere en la creación del

denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y que sirve de marco de orientación para los centros de enseñanza universitaria.

Quizás, sea el momento presente en el que más se habla, se estudia y se intentan incorporar las innovaciones pedagógicas. El proceso de *benchmarking* realizado por algunas universidades que desean contrastar los puntos de vista, las experiencias y enfoques con los propios, está haciendo de este proceso algo que se va normalizando. Son bastantes universidades españolas las que ya han incorporado sus políticas estratégicas la formación y actualización de su profesorado como una línea clave para los próximos años.

Hacer una transferencia del método de enseñanza universitario que se venía realizando a un enfoque basado en competencias requiere una política estratégica y la necesidad de dedicar presupuestos específicos y significativos para llevar a buen puerto el cambio deseado y evitar que todo quede en un *cambio epitelial*, en un maquillaje para cuidar la imagen universitaria ante la sociedad en general.

Antes o después todas las universidades, si no quieren quedarse al margen de la corriente actual y dejar de ser competitivas, tendrán que incorporar las nuevas orientaciones y transformar sus centros universitarios en centros de innovación y calidad demostrada.

El aprendizaje basado en competencias supone un cambio profundo en las universidades, un cambio que denominamos transformacional, ya que incide en una doble vertiente: extensión y profundidad del mismo. Extensión, porque el cambio afecta a toda la vida universitaria y a todas las estructuras que la soportan. Todos los agentes están llamados a intervenir en el cambio a realizar en las universidades. Por otra parte, este cambio supone modificación del enfoque o modelo de enseñanza que hasta ahora se está llevando a cabo y que es difícil, si no imposible, incorporar el nuevo modelo sin cambiar las viejas estructuras, las actitudes de todos (profesorado, personal no docente, máximos responsables directivos y los propios estudiantes).

Es posible que alguien piense o considere que este cambio propuesto es un cambio más, un cambio que no tiene tan largo alcance y significatividad para las universidades; nuestra consideración es que se equivoca. Resulta impensable, y la experiencia nos da la razón, que intentar aplicar el sistema de aprendizaje basado en competencias sin modificar la estructura anterior, además de provocar una serie de quebraderos de cabeza, resulta totalmente inoperante y podríamos que aventurar que *contraproducente*. El profesorado puede "quemarse" ante el gran esfuerzo que debe realizar y la enorme cantidad de obstáculos y dificultades que tiene que ir sorteando en su camino, con gran parte del mismo sin referencias o apoyos sustantivos.

Llevar a cabo el aprendizaje basado en competencias supone adecuar los planes de estudio, las estructuras e infraestructuras, modificar el papel del profesorado, preparar a los estudiantes para un nuevo tipo de enseñanza-aprendizaje. En síntesis, adecuar y adaptar la universidad a este cambio transformacional. Y esto sólo se puede hacer desde el compromiso e implicación de los máximos responsables de la dirección universitaria, es decir, los equipos rectorales y los equipos decanales a la cabeza.

El cambio transformacional se solidifica con una buena reflexión previa que ayude a concretar y formular la nueva visión que se pretende desarrollar; una buena planificación establecida en los planes estratégicos universitarios y su transferencia a los planes y proyectos de los distintos centros, facultades, escuelas o institutos universitarios que lo deben asumir e incorporar en su tarea ordinaria.

En la figura 3 se muestran los factores y agentes intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Figura 3: Factores y agentes del proceso de aprendizaje.

En la figura se pueden ver los principales agentes que, de distinto modo, intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar están los *responsables directivos*, entendiendo por éstos desde el equipo rectoral (rector y vicerrectores) a los equipos decanales o directivos de cada centro académico. Ellos son los responsables de establecer las políticas y estrategias así como de implantarlas en los diversos centros. Esta tarea es clave para que se den las condiciones necesarias en los aspectos referentes a las estructuras e infraestructuras que favorecerán u obstacularizarán, en su defecto, el funcionamiento pedagógico de cada centro.

Las cuestiones clave en este caso son: ¿Cuál es la política de la universidad sobre la innovación y la formación? ¿Existe en la universidad un plan estratégico que recoge la innovación como un eje clave universitario? ¿Se formula y se dota de medios y recursos para la formación y actualización del profesorado? ¿Lideran los centros el cambio pedagógico o, contrariamente, van a remolque de otras iniciativas externas? Etc.

El segundo agente necesario es el PAS (Personal de Administración y Servicios) que debe estar involucrado en el proceso, dando soporte técnico y agilizando los procesos administrativos y burocráticos necesarios en cualquier caso. El buen funcionamiento de las infraestructuras y los recursos disponibles son clave para el éxito de un aprendizaje autónomo del estudiante, que debe realizar su estudio y desarrollo en diferentes espacios y utilizando los recursos y medios que la universidad pone a su alcance.

Las cuestiones clave son: ¿Conoce el personal administrativo y de servicios el plan de innovación en las facultades, escuelas e institutos? ¿Están preparados para ayudar a agilizar en todo lo que les corresponda este proceso? ¿Se han capacitado adecuadamente para participar en el mismo? Todos los procesos de calidad de los servicios ¿están siendo una condición clave para mejorar el servicio a los usuarios internos y externos? ¿Están los recursos e infraestructuras siempre disponibles y aptas para su uso? Etc.

Otro agente es el Profesorado. En general se suele afirmar que el profesorado es la pieza clave del proceso de transformación de los centros universitarios, pero esto conlleva el grave peligro de considerar que, con la formación del profesorado, está todo hecho. Uno no debe llevarse a engaños; realmente, sin el profesorado ninguna reforma, ningún plan de estudios, ninguna innovación pedagógica se podrá llevar a cabo; pero sólo con el profesorado tampoco.

Implantar un sistema nuevo de aprendizaje, renovar las metodologías de enseñanza-aprendizaje, incorporar las tecnologías de la información y comunicación es, no sólo una cuestión de formación o de ca-

pacitación del profesorado en el uso de la misma, sino un cambio organizativo e institucional que va más allá del profesorado.

Se requiere del profesorado un compromiso con el cambio, una actitud positiva hacia el *desaprendizaje* de rutinas y costumbres anteriores que deben ser reemplazadas con otras nuevas. Las tareas docentes encomendadas en el nuevo sistema pedagógico requieren más una capacitación docente para la organización, seguimiento y evaluación continua del aprendizaje de los estudiantes que el dominio de los temas para ser expuestos por el propio docente. Esto no significa, ni mucho menos, que el profesorado no deba dominar los contenidos y temas sobre los que van a trabajar los estudiantes, sino que, contrariamente, se requiere mayor conocimiento y dominio de las fuentes para organizar y estructurar el aprendizaje adecuadamente.

Las cuestiones clave son. ¿Está capacitado el profesorado en las metodologías de enseñanza-aprendizaje? ¿Conoce, domina y utiliza diversas técnicas para el seguimiento y evaluación del aprendizaje del estudiante? ¿Conoce y sabe aplicar la evaluación de competencias desarrolladas por el estudiante? ¿Es capaz de organizar un sistema pedagógico que posibilite el desarrollo autónomo y significativo del aprendizaje? Etc.

El cuarto agente importante y crucial es el Estudiante. En el nuevo modelo propuesto, el estudiante supone la verdadera clave para el éxito del sistema. Un estudiante que debe *aprender a aprender* para que, autónoma y conscientemente, descubra y perciba las competencias que puede desarrollar y adquirir en sus estudios universitarios. Unas competencias que le ayudarán a mejorar como ser humano individual y socialmente, además de dotarle de los conocimientos y técnicas necesarias para el buen desempeño de su profesión.

Los estudiantes deben desenvolverse en un sistema de aprendizaje continuo, que enfatiza, de forma sistematizada y temporal, qué, cómo, porqué, para qué, cuándo, cómo y para cuándo debe acometer sus tareas de estudio. Así, el aprendizaje activo de los estudiantes debe ser el centro de su actividad ordinaria durante una época de su vida universitaria. Este sistema tendrá que resolver problemas importantes tales como cómo compaginar el estudio con el trabajo (situación de un porcentaje elevado de alumnos en algunas universidades y cursos). En este sentido, habrán de ser creativos e introducir modalidades mixtas en el aprendizaje (como pueden ser que determinadas asignaturas se realicen de forma *on line,* otras semipresenciales y otras enteramente presenciales).

No cabe duda de que la incorporación de las nuevas tecnologías debe ayudar a resolver los problemas que se plantean los distintos usuarios y no sólo los problemas que se producen en la universidad. Las universidades deben esforzarse en crear las oportunidades y hacerlas posi-

bles para la mayor parte de usuarios que pueden y tienen distintas circunstancias. Esto no debe significar, que el aprendizaje derive en situaciones de primera y segunda clase, sino simplemente que atienda y dé respuesta satisfactoria a las diferentes necesidades que la sociedad va planteando.

El principal escollo que los estudiantes deben superar es convencerse de que el nuevo sistema se basa, fundamentalmente, en evaluar cotidianamente el rendimiento de su trabajo personal y grupal. Y ello viene medido en horas de dedicación a las diferentes tareas que deben llevar a cabo para lograr las competencias establecidas. Adquirir y desarrollar las competencias supone la implicación personal de cada estudiante, que se involucre en cada actividad propuesta, que haga reflexión intelectual en cada tarea y realice su propia valoración del aprendizaje que va realizando.

Las cuestiones clave son: ¿está el estudiante preparado para iniciar un aprendizaje autónomo? ¿Tiene el estudiante las capacidades básicas para llevar a cabo este tipo de aprendizaje? ¿Cuenta con competencias básicas para desarrollar su aprendizaje universitario? ¿Es posible ayudar a capacitar al estudiante en el déficit previo con el que pueda llegar a la universidad? ¿Ofrece la universidad respuestas satisfactorias a las necesidades del estudiante respecto a las modalidades que puedan convenirle más dependiendo de su situación personal y laboral? Etc.

Elementos principales del proceso de enseñanza-aprendizaje

En el sistema propuesto las competencias se convierten en la pieza angular. El plan curricular se formula y se explicita en competencias genéricas o transversales y en competencias específicas. Los cuatro elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr las *competencias* son:

1. Estrategia y metodologías de enseñanza-aprendizaje.
2. Modalidades.
3. Seguimiento.
4. Evaluación.

1. Estrategia y metodologías. Se entiende por estrategia el diseño de un proceso regulable compuesto por una serie de procedimientos y normas que aseguran una decisión óptima en cada situación, en función de los objetivos perseguidos, incorporando los métodos y técnicas adecuados y ajustándolos a los tiempos previstos.

De acuerdo con los principios metodológicos que orientan el modelo de convergencia europeo y el MFUD (Modelo de Formación de la Universidad de Deusto), en el contexto del Programa de la asignatura, la estrategia de enseñanza-aprendizaje diseñada por el profesor se sintetizará y expresará atendiendo a los siguientes términos:

- En primer lugar, la **estrategia** de enseñanza-aprendizaje debe asegurar la adquisición de las competencias genéricas y específicas de la asignatura por los estudiantes.
- Debe explicitar los **métodos y técnicas** de enseñanza-aprendizaje seleccionados (exposición, estudio de documentos, estudio de casos, proyectos, resolución de problemas, dinámicas de grupos, debates, presentaciones formales, etc.).
- Debe especificar los **recursos** espaciales, materiales, audiovisuales, informáticos, u otros del entorno, que se van a utilizar como apoyo para el desarrollo del proceso.
- Debe reflejar la asignación de **tiempos** previstos a los grandes apartados de las actividades del alumno, tanto dentro como fuera del aula. Esta estimación debe ajustarse a los créditos ECTS asignados a la asignatura (1 ECTS equivale a 25 horas de trabajo del alumno), teniendo en cuenta que en su totalidad debe contemplar todas las actividades que el alumno deba realizar para el cumplimiento de los requisitos de la asignatura (asistencia a exposiciones, actividades personales y grupales dentro del aula, búsqueda de información, lecturas, estudio personal, preparación de actividades individuales y grupales, realización de trabajos, tutorías, preparación y realización de exámenes, etc.).

En la reciente obra de De Miguel y otros (2006) se presentan diversas estrategias y metodologías didácticas exponiendo las ventajas e inconvenientes de cada una. Se trata de una publicación altamente recomendable por su aportación práctica y por la experiencia que se transmite en todo el texto. Será de gran ayuda para profesores y centros que quieran introducirse en el proceso de innovación pedagógica propuesto en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Las diversas modalidades, presentadas son, según De Miguel: clases magistrales, seminarios-talleres, clases prácticas, prácticas externas, tutorías, trabajo en grupo y trabajo autónomo. Dentro de los métodos de enseñanza se analizan los siguientes: método expositivo, estudio de casos, resolución de ejercicios y problemas, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado en proyectos, aprendizaje cooperativo, contrato de aprendizaje.

2. Modalidades. En esta obra, se entiende por éstas las formas globales de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentalmente, se toman en consideración tres grandes modalidades: presencial, semipresencial y *on line*.

- La modalidad presencial requiere que el estudiante asista regularmente a clase. Allí está el espacio fundamental de aprendizaje, si bien se complementa con otros espacios y tiempos no presenciales, como por ejemplo: laboratorios, estudio personal o grupal fuera del aula, biblioteca, etc.
- La modalidad semipresencial significa que compagina la presencialidad fundamental del estudiante con la enseñanza virtual. Cada día más, las universidades ofrecen asignaturas *on line* o al menos el soporte de plataformas para facilitar trabajos de los estudiantes desde sus casas o espacios fuera del aula.
- La modalidad *on line* requiere medios electrónicos y el seguimiento y apoyo docente vía virtual.

3. Seguimiento del aprendizaje. El seguimiento del aprendizaje del alumno es un elemento clave en el nuevo sistema. Este seguimiento puede establecerse en forma de tutoría individual y / o grupal; revisión de trabajos y proyectos; control de exposiciones de los proyectos o partes de los proyectos; *feedback* de ejercicios y resolución de los mismos (casos, problemas, etc.). En síntesis, cualquier procedimiento que permita ofrecer *feedback* al estudiante de su progreso o que le lleve a efectuar su propia autoevaluación o reflexión sobre cómo va desarrollando su estudio y trabajo académico. Los sistemas de seguimiento pueden ser presenciales o virtuales, a través de sistemas tutoriales, portafolios u otros medios.

El propósito del seguimiento, además de un posible control del proceso seguido por el estudiante, es el de asesorar y aconsejar en cada caso, ofreciendo las orientaciones pertinentes y corrigiendo errores o ayudando a salvar obstáculos en el proceso emprendido.

El seguimiento y lo que conlleva de asesoramiento personal y control del mismo debe ir reduciéndose a medida que los estudiantes pasan a cursos superiores, pues el proceso de autonomía personal es gradual y se supone que en el último curso debe reflejar su mayor grado o nivel alcanzado. Por consiguiente, no existen unas orientaciones estándares o válidas para todas las situaciones y el profesorado es el responsable de ir adecuando las mismas en función de la madurez de sus estudiantes y del curso en el que imparten sus materias.

4. Evaluación. Tal como se señala en las orientaciones para la elaboración del programa de las asignaturas (UD, 2006):

"El sistema de evaluación de la asignatura incluye no sólo los aspectos relativos a la evaluación final para la emisión de la calificación final, sino que también indica todo lo relativo a la evaluación formativa, es decir, la evaluación que se realiza para orientar y ofrecer retroalimentación al estudiante sobre sus trabajos, ejercicios y pruebas parciales, o cualquier actividad de aprendizaje sobre la que el profesor/a considere que debe tener información para mejorar".

El desarrollo completo del Sistema de Evaluación de la asignatura deberá ser aportado por el profesor a los estudiantes mediante la Guía de Aprendizaje. En el Programa de la asignatura se deberán recoger de forma sintética y, como mínimo, aquellos aspectos del sistema de evaluación relativos al grado de logro de las competencias de aprendizaje por los alumnos, el cual se reflejará en la calificación final. Esta calificación final será expresada por una puntuación numérica con un decimal. Para ello se deberá precisar:

- En primer lugar, ***qué*** se va a evaluar: se deberán evaluar las *Competencias Específicas y Genéricas* trabajadas. Posteriormente, en la Guía de Aprendizaje se detallarán los Indicadores para la evaluación de cada una de las competencias, los cuales deberán aportar evidencias relevantes y significativas del grado de desarrollo de cada una de las competencias genéricas y específicas.
- En segundo lugar, ***cómo*** se van a evaluar dichas competencias: es decir, las *Técnicas* e instrumentos que se van a emplear a lo largo del proceso (evaluación continua) y al final del mismo (evaluación final). Las técnicas deberán ser variadas para adecuarse a la naturaleza de las competencias trabajadas (por ejemplo: el examen, el análisis de las tareas realizadas, una presentación oral, una prueba de ejecución, la observación de la conducta, etc)
- En tercer lugar, se deben comunicar a los estudiantes los criterios para la evaluación de su aprendizaje y su ponderación en la *Calificación* final. El sistema de calificación deberá reflejar una distribución equilibrada entre las distintas competencias trabajadas y las distintas técnicas empleadas al emitir la calificación final.

Una evidencia clara de que el proceso de innovación pedagógica y la aplicación del enfoque de aprendizaje basado en competencias son adecuados, lo da el análisis del sistema de evaluación utilizado. Cuando este sistema de evaluación es simple, es decir, se basa en el examen tradicional, se puede afirmar que, en la práctica, no se evalúan competencias y, por tanto, existe un déficit importante en la aplica-

ción del sistema. El aprendizaje basado en competencias requiere un sistema de evaluación variado, pues cada competencia tiene componentes muy distintos que necesitan procedimientos diversos para ser evaluados correctamente.

Un aspecto de la formación del profesorado universitario que más necesidades precisa es el de la evaluación. En términos generales, el profesorado tiene deficiencias y desconocimiento de diversas técnicas de evaluación y le cuesta plantear adecuadamente la evaluación para determinadas competencias.

La evaluación de competencias requiere distintos procedimientos y técnicas de evaluación según el propósito que se desea evaluar. Una cuestión es la *evaluación de conocimientos* donde se pueden utilizar diversas técnicas (prueba de respuesta larga, prueba de respuesta corta, pruebas objetivas); *evaluación de actitudes y valores* (técnicas de observación, pruebas de autoevaluación, escalas de actitudes, etc.); *evaluación de comportamientos competenciales* (cómo aplicar los conocimientos a situaciones concretas, escribir determinados tipos de escritos, desarrollar diferentes tipos de pensamiento (análisis, síntesis, comparativo, crítico, creativo, comparativo, deliberativo, etc.). Para ello, se pueden utilizar procedimientos como portafolios, informes, pruebas de ejecución, trabajos, etc.

Lo verdaderamente importante de la evaluación es la *coherencia* entre el propósito a evaluar y el procedimiento seleccionado para ello. A veces se da el caso en que se usan determinados procedimientos que no son útiles para evaluar lo que realmente se desea evaluar. Esto puede ocurrir porque simplemente se desconocen técnicas más adecuadas. Otras veces ocurre porque determinados propósitos o determinadas competencias son más difíciles de evaluar o requieren mayor tiempo y dificultad en su ejecución.

La evaluación de las competencias, incluidas las competencias genéricas, es un tema absolutamente clave para determinar la validez del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues el resultado del mismo está en función de cómo se ha medido y qué se ha medido. La evaluación de las competencias requiere una capacitación técnica del profesorado y una sensibilización de su verdadero valor para que pueda prestar el tiempo y la dedicación necesaria para hacerlo del mejor modo posible.

Propuesta de evaluación de competencias genéricas o transversales

Desarrollar un modelo adecuado para evaluar las competencias, significa que éstas están previamente definidas y explicitadas, de modo

que la acción de evaluación sólo tenga que considerar los indicadores referidos a los niveles establecidos en las mismas. Cuando no se sabe bien lo que se quiere evaluar, cualquier procedimiento puede ser utilizado, pues en realidad da igual lo que se evalúa. Evaluar por competencias significa, en primer lugar, saber qué se desea evaluar; en segundo lugar, definir explícitamente cómo se va a evaluar; y, en tercer lugar, concretar el nivel de logro que se va a evaluar.

El Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) no debe entenderse como un aprendizaje fragmentado, tal como se entendían las competencias desde un enfoque conductista, sino que hay que comprenderlo desde una perspectiva integradora. Las competencias agregan, a nuestro entender, un *valor añadido* al proceso de enseñanza posibilitando una dinámica entre los conocimientos, las habilidades básicas y el comportamiento efectivo.

Para desarrollar las competencias se requieren los conocimientos, ya que no se pueden desarrollar en el vacío, (tienen un componente cognoscitivo imprescindible) pero ofrecen un *sentido* al aprendizaje y al logro que se pretende, caracterizado por la competencia y la calidad. Tal como señala Argudín (2000:20).:

> *"entendemos las competencias como parte y producto final de un proceso educativo. De modo que una competencia será su construcción y el desempeño de ésta será la aplicación del conocimiento para ejecutar una tarea o para construir un objeto, es decir, un resultado práctico del conocer. Esta noción de aprendizaje nos remite a la concepción constructivista del aprendizaje"*

En el mismo sentido se expresa el profesor Sarramona (2000:256) cuando afirma que:

> *"la insistencia en los conocimientos teóricos (académicos) ha sido la vertiente dominante en la tradición escolar, especialmente por lo que respecta al nivel de educación secundaria. Las revisiones y críticas pedagógicas a esta corriente imperante se pueden sintetizar en la conocida expresión de Montaigne de preferir una cabeza bien hecha a una cabeza bien llena. En esta línea se puede advertir que las reformas escolares emprendidas en los últimos tiempos han querido insistir más en la consecución de habilidades entendidas en sentido amplio, incluyendo en ellas las que permiten acceder al conocimiento y avanzar en él, que en la simple acumulación de informaciones, que hoy están al alcance de todos de manera relativamente fácil a través de numerosas fuentes informativas de las que disponemos".*

La investigación pedagógica viene insistiendo en la necesidad de incorporar al currículum, de modo integrado, las *experiencias, actitudes y valores,* además de los *conocimientos*. La formación por competen-

cias incluye *saber* (los conocimientos teóricos propios de cada área científica o académica), *saber hacer* (aplicación práctica y operativa del conocimiento a las situaciones determinadas), *saber convivir* (actitudes y habilidades personales e interpersonales que facilitan la relación y el trabajo con los demás) y el *saber ser* (los valores como un elemento integrador del modo de percibirse y vivir en el mundo, compromiso personal de ser y estar en el mundo).

Morris (1999) describe el tipo de competencias que requiere la actual enseñanza universitaria, señalando que el espíritu emprendedor que caracteriza esta nueva época exige la construcción de competencias como una nueva cultura académica, donde se promueva un liderazgo que coincida con la nueva *sociedad*, demanda de información tecnológica y del desarrollo de las habilidades instructivas que le corresponden, de conocimientos sobre los productos de la época, de servicios e interactividad, de nuevos paradigmas financieros y de alianzas estratégicas; así como de nuevas iniciativas, de una reorganización de los programas existentes y de procesos que ayuden a construir competencias que, al mismo tiempo, apoyen el desarrollo de la misma *sociedad del conocimiento*.

La competencia, considerada desde un enfoque integrado, representa una dinámica combinación de atributos (conocimientos, actitudes, habilidades, roles y responsabilidades) que según Heywood (1993) proporcionan:

- una descripción de la acción en la medida en que la persona busca realizarla como un tipo de particular actividad;
- un desempeño en situaciones específicas, incorporando la idea de juicio;
- la capacidad interpretativa y la consiguiente toma de decisiones;
- la integración y la relación en contextos específicos y tareas fundamentales que, como "acciones intencionales", son una parte central de la práctica profesional;
- el rescate, como clave de un desempeño competente, la ética y los valores;
- el contexto y la transferencia a diversas situaciones.

Existe un debate general en las universidades sobre el enfoque del aprendizaje basado en competencias y el tipo de competencias a incorporar en el currículum académico. Algunas universidades anglosajonas y muchas universidades politécnicas tienen ya una larga experiencia en este enfoque competencial. El resto de universidades están a la búsqueda y selección de las competencias que consideren más adecuadas. Existen diversos estudios que han indagado cuáles deben ser estas com-

petencias en función de distintas fuentes de información: empresas y entidades públicas y privadas, el profesorado universitario, los estudiantes de los últimos años y los que ya están licenciados, así como grupos de expertos que han presentado sus propias listas de competencias convenientes para el mundo profesional actual.

Características de las competencias genéricas

En la obra denominada *The key skills qualifications standars and guidance* publicada por Qualifications and Curriculum Authority (2001) se señala que cualquier base teórica o conceptual para definir y seleccionar las competencias clave no puede evitar la influencia de concepciones individuales y sociales y lo que es valorado en la vida bajo condiciones particulares políticas y económico-sociales.

Se recomienda seleccionar las competencias acordes con determinados criterios.

Las competencias genéricas son consistentes con los principios de los derechos humanos y los valores democráticos

Actualmente, se insiste desde diversas instituciones culturales, religiosas, sociales y políticas en la necesidad de promover determinados valores democráticos, el respeto a las ideas y creencias de las personas, el respecto hacia la cultura y costumbres de otros pueblos, etc.

Las competencias transversales desarrollan la capacidad individual para una buena y exitosa vida

Las competencias genéricas deben desarrollar las competencias básicas que ayuden a las personas a satisfacer sus necesidades personales; consistentes con una ética e incluyendo en el concepto de éxito en la vida, las relaciones con los demás, con el entorno físico y social. Este enfoque es alternativo a considerar las competencias predominantemente desde una perspectiva de productividad y competitividad.

Las competencias genéricas no son incompatibles con la diversidad individual y social

El concepto de competencias asume que tanto los individuos como las sociedades muestran características distintas y mantienen variados estilos de vida, costumbres y enfoques de la vida. Es importante,

para elaborar las competencias desde un nivel relativamente abstracto, reconocer que su desarrollo y aplicación puede tomar muchas formas dependiendo de factores individuales y sociales.

Se añaden aquí algunas características a contemplar en la definición y consideración de las competencias genéricas, tales como:

Las competencias genéricas son integradoras de las capacidades humanas

Una competencia genérica o transversal no debe disociar el conocimiento de los valores y actitudes de su uso. Contrariamente, debe integrar el conocimiento con las habilidades personales y sociales y considerarlo desde el punto de vista ético y social. Aprendemos y nos desarrollamos no únicamente para beneficio personal sino también para el desarrollo y beneficio de los demás.

Las competencias desarrollan la autonomía de las personas

No cabe duda, que una persona competente es una persona con autonomía personal, laboral y profesional. Las competencias deben favorecer en su grado máximo la autonomía de la persona y su capacidad de decisión y actuación personal.

Las competencias desarrollan la significatividad del aprendizaje

Las competencias conllevan en su germen la potenciación del aprender a aprender, que es la base de la adquisición y desarrollo de cualquier competencia. Las personas que no son capaces o tienen dificultades para aprender a aprender de forma autónoma no logran las condiciones básicas para llegar a ser verdaderamente competentes.

Cuatro características conceptuales básicas de las competencias genéricas

Rychen y Salganik (2006) indican cuatro elementos analíticos que parecen ser muy relevantes para un enfoque multidisciplinar de las competencias genéricas en un contexto internacional.

Las competencias genéricas son multifuncionales. El concepto de competencia genérica se invoca únicamente para designar una competencia que se necesita desde un punto de vista extenso en un rango de diferentes e importantes demandas cotidianas, profesionales y para la

vida social. Las competencias se necesitan para lograr diferentes e importantes metas y resolver múltiples problemas en variados contextos. En el modelo que proponemos, se distinguen en función de los niveles de la competencia estos contextos. Así, el primer nivel se refiere siempre al contexto más cercano, familiar, cotidiano de la persona; por el contrario, el tercer nivel se refiere a un contexto en el que hay que actuar en situaciones o contextos complejos.

1. *Las competencias genéricas son transversales en diferentes campos sociales.* El término *transversalidad* está utilizado por las autoras con un particular significado, refiriéndose a que las competencias atraviesan varios sectores de la existencia humana. Por tanto, las competencias no sólo son relevantes para el ámbito académico y profesional, sino también incluyen el proceso social, las redes sociales y relaciones interpersonales, la vida familiar y, de modo más generalizado, para desarrollar un sentido de bienestar personal. En nuestro modelo, también se utiliza con este sentido amplio de aplicación a la vida personal, familiar, interpersonal y social. Las competencias integran los modos de pensar, actuar, sentir y comportarse de las personas en cualquier ámbito de su propia vida personal o social.

2. *Las competencias genéricas se refieren a un orden superior de complejidad mental.* Las competencias deben favorecer el desarrollo de los niveles de pensamiento intelectual de orden superior. Las competencias genéricas deben ayudar a desarrollar las habilidades intelectuales más elevadas como son el pensamiento crítico y el pensamiento analítico; a impulsar el crecimiento y desarrollo de las actitudes y valores más elevados posibles. Como señalan las autoras, "las competencias genéricas asumen una autonomía mental, que implica un enfoque activo y reflexivo ante la vida" Rychen y Salganik (2006).

3. *Las competencias genéricas son multidimensionales.* Para ello, se proponen cinco características que permiten "reconocer" la composición adecuada de las competencias:

   - Reconocimiento y análisis de patrones, establecer analogías entre situaciones experienciales y otras nuevas (afrontamiento con complejidad).
   - Percibir situaciones, discriminando entre características relevantes de las irrelevantes (dimensión perceptiva).
   - Seleccionando significados apropiados en orden a enriquecer los fines dados, apreciando varias posibilidades ofrecidas, tomando decisiones y aplicándolas (dimensión normativa).

- Desarrollando una orientación social, confiando en otras personas, escuchando y comprendiendo otras posiciones (dimensión cooperativa).
- Siendo sensible a lo que sucede en la vida de uno mismo y de los demás, viendo y describiendo el mundo y el lugar de uno mismo, real y deseable, en él.

El Aprendizaje Basado en Competencias y la Empleabilidad Laboral

Un aspecto que se ha criticado al enfoque basado en competencias es que está muy dirigido al ámbito laboral, existiendo la preocupación de un posible abandono de objetivos estrictamente académicos como es una formación humanística e integral del estudiante.

Consideramos que este temor es infundado, ya que este aprendizaje enfatiza el desarrollo personal y la reflexión sobre lo que se aprende y sobre su aplicación. El énfasis del aspecto humanístico depende más de la forma en que los académicos integren estos aspectos en el aprendizaje basado en competencias que en el propio enfoque.

El aprendizaje basado en competencias es mejor valorado por los empleadores porque da una respuesta más adecuada a la aplicación del conocimiento del estudiante. Nadie pone en duda que la enseñanza universitaria debe dotar a los estudiantes de una *buena preparación académica,* lo que significa una buena formación conceptual y un dominio de conocimientos y contenido. Sin embargo, hoy más que nunca, se espera de la enseñanza superior que desarrolle habilidades y destrezas que sean aplicables a las situaciones laborales y sociales que los estudiantes han de vivir al finalizar sus estudios. La bibliografía pedagógica al respecto, indica claramente que la enseñanza no sólo es saber, sino saber hacer, aprender a convivir y a ser, tal como señala el conocido informe Delors sobre la educación.

El concepto de competencia, como hemos señalado, incluye los saberes o conocimientos de las determinadas materias, según las distintas áreas de conocimiento, así como las *habilidades* en su sentido de conocimiento práctico o aplicado, y las actitudes y valores personales que conforman y dan orientación al comportamiento de las personas. ¿Cuáles son las competencias básicas que todo estudiante, independientemente de su área de especialización, debería poseer?

La primera cuestión importante es quién debe señalar cuáles son esas *competencias* que deben adquirir y desarrollarse en los centros de enseñanza superior. El proyecto Tuning (González y Wangenaar, 2003) llevó a cabo un estudio en Europa que fue posteriormente replicado en

Latinoamérica en el que se tuvo en cuenta tres fuentes distintas. En primer lugar, los estudiantes (más de 5.000) que han finalizado sus estudios en los cinco últimos años. Desde su experiencia laboral y profesional pueden aportar mejor que nadie su visión sobre las competencias que le son más útiles y necesarias desde su selección laboral hasta el puesto que en la actualidad ocupan. Estos estudiantes han señalado la *importancia* que para ellos han tenido una serie de competencias y el *grado de realización desarrollo* que consideran que han logrado en su universidad de origen. Esta información nos ha permitido conocer el *gap* entre la visión de las competencias de los estudiantes y su nivel de realización universitaria. Muchas de las competencias se desarrollan muy escasamente, y por tanto, conocerlas permitirá (si ese es el deseo) poner remedio en los próximos años.

La segunda fuente de información fueron los empleadores (casi mil organizaciones) han valorado el listado de competencias señalando también la *importancia* que dan a cada una de las mismas, y el grado de *realización* o preparación por parte de las universidades. Este información, permite conocer el grado de sintonía entre la visión de las universidades y de las organizaciones empresariales.

La tercera fuente son los académicos (casi mil) que dieron también su valoración sobre cada competencia en las dos escalas ofrecidas: importancia y realización. Puede verse en el Informe Tuning, los datos de este estudio.

No se trata de mejorar la preparación profesional de los estudiantes para ocupar un determinado puesto laboral, sino principalmente ofrecer una formación más *sólida*, más *firme*, más *acorde* con el enfoque de lo que debe ser una buena formación universitaria, que ayude a los estudiantes a saber, saber hacer, convivir y ser. Ello requiere el desarrollo de competencias que van más allá del mero *conocimiento*, y pone el énfasis en una integración entre el contenido de lo que se aprende con su integración en la estructura mental de cada estudiante logrando que ese aprendizaje sea más duradero y significativo.

Este cambio necesariamente implica una renovación metodológica y pedagógica que a través del denominado ECTS puede introducir la innovación necesaria para transformar las universidades en centros de aprendizaje más que en centros de enseñanza.

Las universidades anglosajones vienen trabajando e incorporando en sus currículos las competencias que consideran clave en el mundo actual. La lista de competencias es realmente muy extensa, cada universidad "justifica" su propia elección de competencias y las incorpora en cada área de estudios. Ordinariamente, cada competencia está defi-

nida en tres o cuatro niveles de realización que indica la profundidad con la que cada estudiante alcanza su realización.

Los niveles de logro de cada competencia *suelen* estar definidos en relación a estos criterios:

1. El nivel básico se refiere al *conocimiento* que el estudiante posee, necesario para desarrollar la habilidad pretendida. Este conocimiento puede hacer referencia a datos, hechos, características, principios, postulados, teorías, etc. También puede ser un primer paso de *autoevaluación*, que permite a la persona conocer su nivel inicial en la competencia.
2. El segundo nivel es el modo en que aplica el conocimiento o la destreza en diferentes situaciones. (Analiza, resuelve, aplica, enjuicia, clarifica, etc.)
3. El tercer nivel indica el modo en que la persona es capaz de *integrar* la destreza o habilidad en su vida (o en alguna faceta: académica, interpersonal, social, laboral, etc.) y es capaz de *demostrar* su habilidad. La característica esencial de este nivel es el *uso* que la persona hace de la competencia. La competencia puede referirse al ámbito instrumental, interpersonal o sistémico, según una tipología de competencias. En otras taxonomías, los ámbitos son denominados con otras etiquetas: metodológicas, tecnológicas, etc.

The Higher Education Funding Council for England (HEFCE) llevó a cabo un estudio (marzo de 2001) con el propósito de comparar el nivel de empleo logrado por los licenciados de Reino Unido (UK) frente a los graduados del resto de países europeos y japoneses. Esta comparación resulta muy interesante, a tenor de la diferencia entre el sistema educativo universitario y los sistemas de países anglófonos.

Como se indica en su introducción: "*este informe se basa en los resultados de un importante estudio internacional de empleo de licenciados*". El estudio titulado: *Higher Education and Graduate Employment in Europe",* fue subvencionado por la Comisión Europea. En este estudio participaron once países europeos (Austria, República Checa, Finlandia, Francia, Alemania, Italia, Holanda, Noruega, España, Suecia, Reino Unido), y Japón.

En este estudio, los graduados del Reino Unido aparecen con ventajas sobre el resto de estudiantes europeos y japoneses en su mayor facilidad de acceso laboral o de investigación.

Las ventajas se resumen del siguiente modo:

- Estar empleados a los tres años después de su licenciatura.

- Lograr contratos indefinidos en mayor medida que contratos de trabajo temporal.
- Tener con una mayor frecuencia empleo a dedicación completa, en lugar de parcial.
- Dedicar menos tiempo a las actividades de búsqueda de empleo.
- Conseguir empleo haciendo uso únicamente de la solicitud de puestos de trabajo vacantes.
- Hacer en su institución de enseñanza orientación profesional.
- Acceder a la búsqueda de empleo antes de su graduación.

En el estudio se preguntaba a los estudiantes por los factores más importantes que consideraban valoraban sus empleadores para obtener su primer empleo.

La lista de estos factores comparativamente se presenta en la tabla siguiente.

UNA PROPUESTA PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS

Dirección:

AURELIO VILLA SÁNCHEZ Y MANUEL POBLETE RUIZ

Equipo de Trabajo:

- **ANA GARCÍA OLALLA**

Tabla 1: Factores, según los estudiantes.

Habilidades y Competencias

Se preguntó a los licenciados que señalasen, de una lista de 36 competencias, el grado en que las poseían en el momento de su gradua-

REINO UNIDO	EUROPA	JAPÓN
1. Habilidades de aprendizaje	1. Habilidades de aprendizaje	1. Lealtad, integridad
2. Trabajo autónomo.	2. Capacidad de concentración	2. Capacidad de concentración
3. Comunicación escrita.	3. Trabajo autónomo	3. Adaptabilidad
4. Trabajo en equipo.	4. Comunicación escrita	4.Sentirse involucrado plenamente
5. Trabajo bajo presión.	5. Lealtad, Integridad	5. Habilidades de aprendizaje
6. Precisión y atención al detalle.	6. Conocimiento teórico del campo específico	6. Conocimiento teórico del campo específico
7. Capacidad de concentración.	7. Sentirse involucrado plenamente.	7. Ejercicio físico para el trabajo.
8. Comunicación oral.	8. Pensamiento crítico	8. Iniciativa
9. Resolución de Problemas.	9. Adaptabilidad	9. Tolerancia
10. Iniciativa, adaptabilidad y tolerancia.	10. Tolerancia	10. Trabajo en equipo

Tabla 2: Competencias, según los estudiantes.

ción y su requerimiento en sus lugares de trabajo. La tabla siguiente recoge la lista de las diez competencias señaladas por los estudiantes.

Los estudiantes de Reino Unido son valorados por sus *habilidades de aprendizaje, trabajo autónomo y habilidades de comunicación oral* como competencias que dominan fuertemente en el momento de su licenciatura. Comparados con el resto de licenciados europeos, son percibidos con un mayor dominio de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), en la planificación y organización, documentación de ideas e información, capacidad de trabajo bajo presión. Ellos consideran que el *trabajo bajo presión, comunicación oral, y precisión/atención al detalle* como las competencias más requeridas en su empleo.

Parece claro que aprender a aprender y desarrollar el aprendizaje de forma autónoma es la base del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes británicos y con ello, lograr superar al resto de los estudiantes europeos y japoneses respecto a una serie de condiciones laborales. Parece importante no sólo tener buenos conocimientos sino saberlos aplicar en distintos contextos y de modo personal.

Cada uno de los grupos de estudiantes encuestados percibe de modo diverso las competencias que les son requeridas por los empleadores. Presentamos la tabla síntesis de las diez competencias más valoradas.

REINO UNIDO	EUROPA	JAPÓN
1. Trabajo bajo presión.	1. Resolución de problemas; trabajo autónomo	1. Resolución de problemas
2. Comunicación oral.		2. Ejercicio físico para el trabajo
3. Precisión y atención al detalle	3. Comunicación oral.	3. Comunicación oral.; precisión y atención al detalle
4. Trabajo en equipo	4. Trabajo bajo presión.	
5. Gestión del tiempo	5. Hacerse responsable de las decisiones	
6. Capacidad de adaptación	6. Trabajo en equipo	6. Trabajo en equipo
7. Iniciativa	7. Asertividad, persistencia y decisión	
8. Trabajo autónomo	8. Capacidad de adaptación, iniciativa, precisión	8. Capacidad de concentración; gestión del tiempo
9. Hacerse responsable de las decisiones		
10. Planificación, coordinación y organización		10. Iniciativa

Figura 3: Competencias más valoradas.

Las diferencias encontradas entre los tres grupos de licenciados analizados (Reino Unido, Europa y Japón) y su vinculación con una mayor empleabilidad laboral, nos hacen pensar en el currículum y la metodología en los diferentes planes de estudio. Parece claro que los planes de estudio ingleses tienen una mayor orientación profesional que el de los otros países. The HEFCE proporciona unos datos muy significativos sobre el distinto énfasis que cada uno de los países ponen en sus sistemas de enseñanza universitaria.

Breve descripción de la estructura del modelo de competencias propuesto en la UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Cada competencia genérica, incluida en esta obra, comprende los siguientes elementos:

- Una definición que concreta y delimita el significado que se desea expresar bajo el término de cada competencia. Esta definición únicamente pretende delimitar el significado que se le otorga en este modelo, que puede ser diferente al tratamiento que se le dé en otra perspectiva.
- La vinculación del dominio que supone la competencia con otras competencias, actitudes y valores estrechamente relacionados. La competencia, como actuación humana es compleja y está integrada por habilidades, destrezas, valores, saberes, que

no pueden aislarse y atribuirse en exclusiva. Por otra parte, al trabajar en el aprendizaje de determinadas competencias conviene ser consciente de que se desarrollan otras.

- La distinción de tres niveles en cada competencia. El primer nivel refleja el dominio de la competencia en un contexto habitual de la persona; un contexto en el que la persona tiene que desarrollar su actividad en las condiciones ordinarias y habituales, pero la competencia indica si lo hace o no, con dominio. El segundo nivel indica un dominio de la competencia en el que se demuestra el buen uso de técnicas o formas de propias de actuar competentes. El tercer nivel se refiere a utilizar la competencia en situaciones múltiples y complejas. Generalmente, pueden referirse a situaciones en ámbitos profesionales, aunque no necesariamente.
- Una serie de indicadores (de cuatro a ocho, por nivel) que viene a ser pistas o evidencias del grado de desarrollo en el dominio de la competencia de que tratemos. Cada uno de los indicadores viene a concretarse en una escala de cinco descriptores, fácilmente traducibles a las calificaciones tradicionales.

Requisitos del Aprendizaje Basado en Competencias

Llevar a cabo un aprendizaje basado en competencias significa tener en cuenta una serie de pasos. Como hemos enunciado anteriormente, una competencia supone la integración de una serie de elementos (conocimientos, técnicas, actitudes y valores) que una persona pone en juego en una situación concreta demostrando que es capaz de resolverla. En el entrenamiento para la adquisición o desarrollo de la competencia conviene:

- Determinar clara y específicamente en qué consiste la competencia que se desea desarrollar y evaluar.
- Formular explícitamente el propósito que se pretende en cada actividad.
- Señalar el contexto y circunstancias en las que se van a realizar las actividades (en un entorno académico, en el aula, en el laboratorio, en una empresa, hospital o institución, etc.), si la actividad se va a realizar individualmente o en grupo, con determinadas herramientas o técnicas específicas).
- Estimar el tiempo aproximado que se calcula deberían realizarse la actividad (será una poderosa ayuda para calcular los créditos en ECTS).

- Indicar los materiales o recursos necesarios, bien sean dados o bien que deba buscarlos el estudiante.
- Señalar la estrategia (métodos y procedimientos) para llevar a cabo la acción prevista.
- Ofrecer los indicadores o estándares de lo que se entiende que es una adecuada demostración de la competencia (criterios de evaluación relacionados con los indicadores y evidencias).

Competencias clave

Prahalad y Hamel defendieron y trataron de demostrar durante la década de los años 90, que un número reducido de competencias (para ellos *Core Competencies*) eran la explicación del éxito de las organizaciones. Estos trabajos a nivel de *management* y gestión empresarial han tenido, en paralelo, un análisis y aplicación en el ámbito de la enseñanza.

Muchas universidades anglosajonas, han desarrollado el concepto de "*key skills*" o competencias clave para el desarrollo de la persona y del futuro profesional con éxito en su vida.

Las condiciones para que las competencias sean seleccionadas como key skills son las siguientes. Que sean competencias,

Multifuncionales: que ayuden a satisfacer diferentes demandas que a la persona se le presentan a diario de tipo personal y social. Se necesitan para lograr metas importantes y para resolver problemas en diversos contextos.

Transversales: que sean válidas y utilizadas en diferentes ámbitos de la existencia (personales, familiares, sociales, laborales, políticos).

Con alto nivel de complejidad mental: que supongan autonomía de pensamiento, capacidad para reflexionar y distanciarse de los procesos de socialización y de las propias conveniencias, con el fin de generar una forma de pensar propia.

Multidimensionales: que contengan un estilo o forma de hacer las cosas, un sentido analítico y crítico, habilidades comunicativas y sentido común.

Entre ellas se incluyen:

- El pensamiento crítico y reflexivo.
- La utilización de las TIC.
- El trabajo en grupos heterogéneos. (OCDE, 200)

Otros expertos añaden:

- La orientación al aprendizaje.
- La comunicación.
- La aplicación del pensamiento matemático.
- La resolución de problemas.

Estas vienen a ser las *key skills*, cuyo desarrollo incluyen buen número de curricula universitarios anglosajones (University College of London, Middle Tenesse State University, University of Central Lancashire, Toronto University, etc.).

Como puede comprobarse, todas ellas están incluidas en el listado en que se ha basado tanto el Proyecto Tuning como los libros blancos de la ANECA. Sin embargo, aún no se ha producido en nuestro país la oferta de estas competencias clave, diferenciada de las carreras universitarias. Parece ser que nuestra universidad prefiere incorporar las competencias al currículo de cada titulación, en función del perfil o perfiles académico-profesionales que se identifiquen. Otra posibilidad es que aun no se ha tomado conciencia de la importancia del tema.

Algunas universidades seleccionan un grupo reducido de competencias que consideran clave para todas sus titulaciones. Generalmente, este grupo de competencias giran en torno a un número aproximado de ocho a doce competencias. Señalamos algunos ejemplos de universidades que, bien por su experiencia o bien por su enfoque competencial, se han convertido en referentes universitarios.

En una revisión sobre las competencias clave utilizadas por las universidades (Villa y Bezanilla, 2002) se analizaba el debate sobre la puesta en práctica del enfoque basado en competencias en la enseñanza superior, recogiendo los términos empleados en los distintos modelos:

> *"los términos competencias o habilidades generales, competencias transferibles, competencias comunes, competencias centrales, competencias clave ("transferable skills", "general skills", "common skills", "core skills") son definidos de diferente forma por distintos autores. En general, hacen referencia a las habilidades necesarias para el empleo y para la vida como ciudadano responsable y son importantes para todos los alumnos independientemente de la disciplina que estén estudiando" (Fallows y Steven, 2000).*

Momfort University UK	LUTON UNIVERSITY UK[1]	ALVERNO COLLEGE USA	NAPIER UNIVERSITY UK[2]	University of Australia	MIDDLESEX University UK	University of Wollongon Australia	Bowling Green State University USA	Curtin University of Tecnology Australia	Oxford Brooks University UK	Leed Metropolitan University UK	Sheffield Hallam University UK
Competencia matemática	Recuperación y tratamiento información	Comunicación	Competencias de estudio	Habilidad para trabajar con un conjunto de conocimientos suficientes	Desarrollo personal y profesional	Compromiso con el aprendizaje independiente	Comunicación	Comunicación	Autogestión de su aprendizaje	Competencias de estudio	Expresión escrita
Comunicación	Comunicación y presentación	Análisis	Competencias de TICs	Preparación aprendizaje a lo largo de la vida	Aprendizaje eficaz	Conocimiento amplio y coherente del área de estudio	Análisis	Alfabetización informática	Competencias de aprendizaje	Métodos de aprendizaje	Comunicación oral
Mejora propio aprendizaje	Planificación y resolución problemas	Perspectivas flobales	Competencias de gestión	Resolución de problemas	Comunicación	Autoconfianza y habilidad comunicación	Resolución de problemas	Alfabetización en gestión de la información	Comunicación	Información e investigación	Comunicación visual
Tecnología informática	Desarrollo e interacción social	Resolución de problemas	Competencias cuantitativas	Trabajo autónomo	Trabajo en equipo	Trabajo en equipo	Juicio crítico	Trabajo en equipo	Trabajo en equipo	Evaluación	Gestión de la información
Resolución de problemas		Ciudadanía eficaz		Acción ética y responsabilidad social	Cálculo	Capacidad de análisis	Liderazgo	Toma de decisiones	Resolución de problemas	Competencias sociales	Trabajo en equipo
Trabajo en equipo		Toma de decisiones		Comunicación eficaz	TIC	Adaptación y valoración multiculturalidad	Autoconfianza		TIC	Desarrollo personal	TIC
		Respuesta estética		Perspectivas internacionales como profesional y como ciudadano		Habilidades de gestión e información				Orientación al empleo	Competencia matemática
		Interacción social				Participación en el cambio organizativo y social					Resolución de problemas
						Aceptación de las responsabilidades individuales y sociales					Mejora del aprendizaje
											Gestión del tiempo

[1] La Universidad de Luton agrupa las competencias en cuatro áreas, y cada una de ellas está subdividida a su vez en otras competencias.

[2] La Universidad de Napier agrupa las competencias en cinco tipos: Estudio (gestión del tiempo, toma de apuntes, identificación recursos, trabajo en grupo), Comunicativas (ortografía y gramática, redacción de trabajos, realización de presentaciones, y uso del teléfono); TIC (utilización ordenador, procesador de textos, uso correo electrónico, hoja de cálculo); Gestión de la información / biblioteca (búsqueda de información palabras clave, búsqueda en la Web, compilación bibliográfica); Cuantitativas (aritmética, ecuaciones sencillas, estadística básica, interpretación gráfica).

Se han mostrado en la tabla algunas de las universidades analizadas y se puede decir que cada universidad selecciona aquellas competencias que considera más relevantes para sus estudiantes teniendo en cuenta las titulaciones que cada una de ellas imparte.

Se presentan a continuación, las trece competencias que aparecen con mayor frecuencia entre más de una veintena de instituciones revisadas. Estas doce competencias se muestran, de mayor a menor frecuencia de aparición, en las listas analizadas:

1. Comunicación y presentación escrita (redacción de trabajos e informes, ortografía, gramática, toma de apuntes, etc.).
2. Comunicación y presentación oral (escucha, expresión oral, uso teléfono, etc.).
3. Utilización de las tecnologías de la información y comunicación.
4. Gestión de la información (tratamiento y manejo de la información).
5. Trabajo en equipo.
6. Resolución de problemas
7. Aprender a aprender (aprendizaje eficaz, aprendizaje a lo largo de la vida, estrategias aprendizaje, ser consciente de las propias habilidades de aprendizaje).
8. Interacción social (capacidad para las relaciones humanas, relación interpersonal, comprensión interpersonal, capacidad de relación, etc.).
9. Aprendizaje y trabajo colaborativo (trabajo con los demás, trabajo cooperativo).
10. Confianza en uno mismo.
11. Gestión del tiempo.
12. Sentido ético (ética, compromiso ético).
13. Toma de decisiones (capacidad de juicio).

Relación de competencias genéricas de la Universidad de Deusto

Como se ha indicado con anterioridad, el Marco Pedagógico de la Universidad de Deusto distingue tres tipos de competencias genéricas o transversales:

- Competencias instrumentales: consideradas como medios o herramientas para obtener un determinado fin.
- Competencias interpersonales: se refieren a las diferentes capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás.

- Competencias sistémicas: están relacionadas con la comprensión de la totalidad de un conjunto o sistema. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes con un todo.

Esta organización de las competencias genéricas queda resumida en el siguiente cuadro sinóptico:

CUADRO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS		
INSTRUMENTALES	COGNITIVAS	PENSAMIENTO: ANALÍTICO, SISTÉMICO, CRÍTICO, REFLEXIVO, LÓGICO, ANALÓGICO, PRÁCTICO, COLEGIADO, CREATIVO Y DELIBERATIVO.
	METODOLÓGICAS	GESTIÓN DEL TIEMPO
		RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
		TOMA DE DECISIONES
		ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE (EN EL MARCO PEDAGÓGICO, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE)
		PLANIFICACIÓN
	TECNOLÓGICAS	USO DE LAS TIC
		UTILIZACIÓN DE BASES DE DATOS
	LINGÜÍSTICAS	COMUNICACIÓN VERBAL
		COMUNICACIÓN ESCRITA
		MANEJO DE IDIOMA EXTRANJERO
INTERPERSONALES	INDIVIDUALES	AUTOMOTIVACIÓN
		DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD
		RESISTENCIA Y ADAPTACIÓN AL ENTORNO
		SENTIDO ÉTICO
	SOCIALES	COMUNICACIÓN INTERPERSONAL
		TRABAJO EN EQUIPO
		TRATAMIENTO DE CONFLICTOS Y NEGOCIACIÓN
SISTÉMICAS	ORGANIZACIÓN	GESTIÓN POR OBJETIVOS
		GESTIÓN DE PROYECTOS
		ORIENTACIÓN A LA CALIDAD
	CAPACIDAD EMPRENDEDORA	CREATIVIDAD
		ESPÍRITU EMPRENDEDOR
		INNOVACIÓN
	LIDERAZGO	ORIENTACIÓN AL LOGRO
		LIDERAZGO

Cuadro 1: Organización de las Competencias.

Esta publicación recoge para cada competencia

- Una descripción, con orientaciones sobre cómo interpretarla y aplicarla.
- La definición que en la UD tomarán las diferentes competencias.
- Las implicaciones con otras competencias, actitudes y valores.
- La descripción de tres niveles de dominio de cada una de ellas.
- Una serie de indicadores de progreso en cada nivel.
- Cinco descriptores por cada indicador.

Es un conjunto de datos preparados para utilizarse, bien a partir de la plataforma pedagógica de la UD, bien para elaborar guías que soporten la evaluación por parte del profesor o profesores, de los propios estudiantes (autoevaluación) o de pares (otros estudiantes).

La estructura dada a la evaluación de competencias genéricas puede, además, servir de orientación para organizar la evaluación de las competencias específicas que cada profesor debe desarrollar en la guía de aprendizaje del estudiante.

Capítulo II

COMPETENCIAS GENÉRICAS INSTRUMENTALES

Son aquellas que tienen una función de medio o herramienta para obtener un determinado fin.

Entre las competencias instrumentales se pueden distinguir, a su vez, tipos de competencias. Por ejemplo, las competencias cognitivas, metodológicas, tecnológicas, lingüísticas. Existen otros muchos modos de clasificarlas. En la UD se han adoptado los que se han mencionado en el cuadro 1.

Unas competencias instrumentales muy importantes son las distintas formas de pensamiento. Cuantas más modalidades de pensamiento desarrolle una persona, mayores posibilidades intelectuales poseerá. En el modelo de la UD, se han distinguido diez tipos distintos de pensamiento cuya importancia relativa estará en función del tipo de estudios que realice el estudiante.

Estos diez tipos de pensamiento son: analítico, sistémico, crítico, reflexivo, lógico, analógico, creativo, práctico, deliberativo y colegiado. Cada profesión desarrolla un modo particular predominante de pensamiento, lo que no significa que no use otros modos de pensamiento, al contrario, se requieren otros tipos de pensamiento complementarios. Las diversas profesiones enfatizan un modelo de pensamiento más abstracto o más experimental.

Otro grupo de competencias instrumentales importantes son las que podrían denominarse metodológicas. Cada área científica posee sus propias metodologías y procedimientos para avanzar en el desarrollo del conocimiento. Sin embargo, pueden distinguirse metodologías más generales que abarcan cualquier tipo de estudio y que pueden considerarse básicas o fundamentales. Entres las metodologías que consideramos clave, están la "gestión del tiempo" como una competencia que junto con la "planificación" son un soporte para el desarrollo autónomo del estudiante. Las otras tres que conforman este apartado son muy frecuentes en muchas universidades: la "resolución de problemas" y la "toma de decisiones"; son dos herramientas fun-

damentales para la organización y la práctica académica y laboral. La última competencia es la orientación al aprendizaje, como un procedimiento sistemático y permanente durante toda la vida, aprender a aprender se considera la estrategia por excelencia. Aún más, algunos autores la consideran tan importante, no sólo para las personas sino también para las organizaciones, que existen dos enfoques organizativos que se basan en estos principios: "aprendizaje organizativo" y "organizaciones que aprenden".

Un tercer grupo de competencias instrumentales son las tecnológicas. En el modelo pedagógico de la Universidad de Deusto se han seleccionado dos competencias básicas: El "ordenador como herramienta de trabajo" y el "Uso de bases de datos". En un mundo en el que la tecnología tiene tanta importancia como en el actual, los estudiantes deben adquirir la competencia del uso del ordenador, lo que debe suponer un dominio básico de sus principales herramientas: procesador de textos, hoja de cálculo, presentaciones audiovisuales. Asimismo, el conocimiento, al menos básico, sobre bases de datos se considera no sólo conveniente sino necesario para un buen desarrollo académico de cualquier carrera universitaria.

Finalmente, existe un cuarto grupo de competencias instrumentales que denominamos lingüísticas. Se refieren al buen uso de la comunicación verbal y escrita, ambas son dos competencias clave para los universitarios y también el manejo de algún idioma extranjero. Cada vez más estamos en un mundo más internacionalizado, donde los estudiantes pasan un tiempo de sus estudios en universidades extranjeras, deben manejar documentación en otros idiomas y también es una exigencia de las propias empresas e instituciones que necesitan, cada día con mayor apremio, personas que puedan manejarse en otros idiomas.

COMPETENCIA PENSAMIENTO ANALÍTICO

Descripción

Es el modo de pensar que utilizamos para comprender la realidad. Se basa en un enfoque metódico para descomponer situaciones complejas en sus partes constituyentes y valorarlas identificando los elementos significativos (cualitativos o cuantitativos) y separándolos de los no relevantes. Asimismo, pone de relieve los diferentes tipos de relaciones existentes entre los elementos identificados y los agrupa para interpretar la realidad, presentarla de forma clara y ordenada y, así, facilitar la elaboración de un diagnóstico, la toma de decisiones o la solución de los problemas.

En cierto modo, el pensamiento analítico es la antítesis del pensamiento intuitivo ya que:

A. Sigue un proceso sistemático, paso a paso, para identificar, separar y evaluar los componentes de una situación, en vez de dejarse llevar por los aspectos más llamativos o por ideas preconcebidas.

B. Identifica relaciones de prioridad, jerarquía, causa-efecto, etc. antes de llegar a conclusiones o de ofrecer soluciones a un problema, en vez de expresar de forma vaga y genérica la situación o de presentar conclusiones no apoyadas en la información disponible.

C. Utiliza herramientas tanto para el análisis, redefiniendo la situación al hacerlo, como para la presentación de las conclusiones, en vez de dejarse llevar por las ideas que van surgiendo en la mente al aproximarse a la realidad. El dominio de esta competencia implica el desarrollo de un conjunto de habilidades como son:

- Identificar en la descripción de una situación, no necesariamente ordenada, los elementos de información que contiene y clasificarlos según el grado de confianza o certeza con que se presentan (no es lo mismo un dato objetivo proveniente de una fuente fiable que una opinión manifestada por alguien que tiene un interés personal en el asunto, por ejemplo).
- Reconocer las lagunas de información, para lo cual es necesario contar con un modelo previo (teórico) que oriente la clasificación en categorías de los elementos de información. La carencia de información suficiente o suficientemente fiable puede conducir a decisiones de búsqueda de nueva

información o a la elaboración de estimaciones o hipótesis razonables antes de pretender llegar a conclusiones.

- El uso de herramientas de análisis que organicen la información disponible y muestren las relaciones existentes entre los distintos elementos. Estas herramientas pueden ser tablas, esquemas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, gráficos, etc. que muestren de forma clara tanto los elementos como las relaciones entre ellos. Entre los varios tipos de relaciones que pueden existir entre los elementos identificados, las causales son particularmente importantes para conseguir una interpretación correcta de la situación a analizar.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses y valores

El pensamiento analítico está muy estrechamente relacionado con otros tipos de pensamiento y, en particular, con el pensamiento crítico y el pensamiento práctico a los que aporta la base racional previa. Es, por la misma razón, básico para la competencia de resolución de problemas, la de planificación y la de toma de decisiones.

Desarrolla las capacidades de aplicación de la lógica, de la observación y de la conceptualización al tiempo que entrena en hábitos metodológicos sistemáticos útiles para enfrentarse con cualquier tipo de tarea y muy especialmente en las relacionadas con la búsqueda de conocimiento y la investigación. Es, por lo tanto, un tipo de pensamiento básico para el aprendizaje.

Al facilitar la comprensión de la realidad, contribuye a generar confianza en la propia capacidad para abordarla y enfrentarse a ella. Disminuye, en consecuencia, la inseguridad ante nuevas tareas, proyectos, etc. Además, facilita el proceso de crecimiento de la persona al dotarla de una herramienta para interpretar por sí misma la realidad sin necesidad de seguir las orientaciones procedentes de figuras de autoridad.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

El estudiante, desde muy joven, se encuentra constantemente con tablas y clasificaciones que son fruto del pensamiento analítico, pero no siempre comprende cómo se ha llegado hasta esos "resúmenes" y se limita a memorizarlos. También en su vida personal encuentra manifestaciones de este tipo de pensamiento (el diagnóstico de un médico, por

ejemplo) pero puede desconocer el proceso de análisis subyacente y creer que se trata de "memoria" o de "opiniones".

Para construir conceptos, es decir, para aprender significativamente necesita sin embargo dominar los procesos del pensamiento analítico, elaborar sus propios esquemas y gráficos, crear sus propias tablas y mapas conceptuales. No importa cuál sea el área de estudio, la comprensión de la teoría y su aplicación a situaciones reales exigen el desarrollo del pensamiento analítico.

En la vida profesional, la capacidad de comprender y explicar la realidad así como la de argumentar los propios puntos de vista o conclusiones marcan una diferencia muy significativa entre el buen profesional y el mediocre. El éxito profesional está sin duda correlacionado con el dominio de esta competencia.

Indicaciones para su incorporación al currículum académico

Para desarrollar estas habilidades parece conveniente comenzar con situaciones sencillas (con pocos elementos y relaciones directas o lineales) y orientaciones precisas respecto a las varias tareas a realizar secuencialmente para, en los niveles siguientes ir ampliando la complejidad de las situaciones, tanto en cuanto al número de elementos involucrados como en los tipos de relaciones entre ellos, así como ir disminuyendo las orientaciones previas para estimular la iniciativa del estudiante en cuanto al proceso a seguir, las herramientas a utilizar y la forma de presentar sus conclusiones.

El método del caso, en concreto, puede ser muy apropiado para iniciar al estudiante en esta competencia y para desarrollarla hasta el máximo nivel.

COMPETENCIA PENSAMIENTO ANALÍTICO

Definición: **Es el comportamiento mental que permite distinguir y separar las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos. El pensamiento analítico es el pensamiento del detalle, de la precisión, de la enumeración y de la diferencia.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **Reflexión, Lógica, Capacidad de observación, Visión de conjunto, Capacidad de conceptualización, Planificación, Resolución de problemas, Comunicación oral y escrita, etc.**

Niveles de dominio:

1. Describir, relacionar e interpretar situaciones y planteamientos sencillos.
2. Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.
3. Identificar las carencias de información y establecer relaciones con elementos externos a la situación planteada.

Indicadores:

1. Análisis de información escrita (textos, casos, artículos, etc.)
2. Análisis cuantitativo.
3. Análisis de procesos.
4. Análisis cualitativo.
5. Utilización de apoyos gráficos.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: *Describir, relacionar e interpretar situaciones y planteamientos sencillos.*	**Enumera ordenadamente los elementos contenidos en un texto.**	Sólo identifica los elementos más sobresalientes o resaltados en el texto	Enumera la mayoría de los elementos contenidos en el texto.	Identifica y enumera todos los elementos de acuerdo con criterios preestablecidos.	Enumera todos los elementos agrupándolos (por similitud, cronología, etc.).	Clasifica los elementos de forma ordenada y sistemática (índice, cuadro sinóptico, etc.).
	Agrupa y describe conjuntos de elementos cualitativos en categorías preestablecidas.	Agrupa al azar o es incapaz de utilizar las categorías que se le indican.	Comete errores al aplicar las categorías propuestas.	Agrupa correctamente elementos cualitativos en categorías preestablecidas.	Explica correctamente el agrupamiento y describe los grupos formados.	Propone nuevas categorías o subcategorías para mejorar el agrupamiento.
	Describe correctamente procesos secuenciales.	No comprende la idea de proceso secuencial. Confunde "proceso" con "enumeración".	Confunde la sucesión temporal o lógica de un proceso secuencial.	Describe correctamente la secuencia temporal o argumental de un proceso.	Explica la importancia o coherencia de la secuencia.	Identifica posibles cambios en el proceso secuencial y sus consecuencias.
	Interpreta series sencillas de datos (de una variable o temporales).	No es capaz de interpretar un conjunto de datos numéricos.	Comete errores al interpretar series sencillas de datos.	Calcula medias, porcentajes y tendencias constantes.	Explica el significado del análisis de los datos.	Deduce conclusiones del análisis de los datos.
	Es capaz de expresar la información mediante tablas y gráficos sencillos propuestos por el profesor.	No es capaz de condensar la información en una tabla o un gráfico.	Utiliza tablas y gráficos pero lo hace de forma incorrecta o incompleta.	Utiliza correctamente tablas de doble entrada y gráficos sencillos (líneas, columnas, secuencias, etc)	Sus tablas y gráficos son claros y resaltan la información relevante.	Muestra originalidad, sus gráficos se auto explican gracias al uso de formas y colores.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: *Seleccionar los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas.*	**Identifica correctamente las ideas o conceptos principales de un texto complejo.**	Confunde conceptos principales y secundarios. No distingue niveles de importancia.	Identifica los conceptos principales pero concede importancia a algunos que no lo son.	Selecciona y enumera correctamente todos los conceptos principales.	Ordena de forma coherente (premisas y conclusiones, hipótesis y argumentos, etc.) los conceptos.	Ordena y describe con claridad y originalidad las relaciones entre los conceptos principales (mapa conceptual).
	Establece relaciones que ordenan los elementos cualitativos.	Sólo identifica relaciones obvias o establece relaciones incorrectas.	Establece relaciones correctas pero poco significativas.	Identifica por sí mismo relaciones significativas (de tipo temporal, jerárquico, u otras).	Explica el tipo de relación identificada y su importancia.	Argumenta las relaciones identificadas y extrae conclusiones.
	Describe correctamente procesos no secuenciales (en paralelo, varias líneas posibles, vueltas atrás).	Reduce cualquier proceso complejo a una sucesión de secuencias.	Comete errores al identificar los distintos caminos de un proceso no secuencial.	Describe correctamente las diferentes líneas de un proceso no secuencial.	Identifica y explica las razones por las que un proceso no es secuencial.	Sugiere mejoras planteando nuevos caminos posibles.
	Relaciona dos o más variables cuantitativas.	No sabe correlacionar dos variables.	Comete errores al correlacionar variables.	Correlaciona variables correctamente.	Describe correctamente el significado del análisis de correlación.	Deduce conclusiones del análisis de correlación.
	Interpreta series temporales complejas.	Analiza como lineales series que no lo son (p. ej. ajusta una recta a una serie estacional).	Comete errores al analizar series temporales complejas.	Identifica cambios en las tendencias o ciclos correctamente.	Explica correctamente el tipo de ajuste realizado.	Interpola y extrapola correctamente a partir del ajuste realizado.
	A iniciativa propia, selecciona la herramienta adecuada para presentar la información (tabla y tipo de gráfico).	Sus tablas y gráficos son siempre iguales. Sólo sabe usar un modo de representación de los datos.	Utiliza varios tipos de tablas y gráficos pero los elige más por razones estéticas que por su adecuación a la situación a representar.	Utiliza correctamente el tipo de gráfico adecuado para representar cada situación (estática, evolución, comparaciones, etc.).	Acompaña sus tablas o gráficos con textos explicativos que resaltan los aspectos más importantes.	Diseña sus propios gráficos o tablas añadiendo elementos visuales que mejoran la comprensión.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: *Identificar las carencias de información y establecer relaciones con elementos externos a la situación planteada.*	**Identifica lagunas de información o falta de coherencia en la argumentación en textos escritos.**	No se da cuenta de las lagunas o las incoherencias del texto.	Identifica sólo parte de las lagunas o incoherencias.	Identifica la información adicional necesaria. Señala las incoherencias.	Propone fuentes de información adicionales. Sugiere mejoras en la argumentación.	Incorpora la información adicional. Soluciona las incoherencias.
	Establece relaciones causa - efecto o elabora conceptos a partir de elementos cualitativos.	No identifica relaciones de causalidad. Se mueve en lo particular sin llegar a generalizar.	Establece relaciones de causalidad incorrectas. Generaliza incorrectamente.	Identifica relaciones causa - efecto. Elabora conceptos a partir de observaciones.	Argumenta correctamente las relaciones o generalizaciones identificadas.	Incorpora elementos externos (analogías) que apoyan y refuerzan sus conclusiones.
	Diseña el tipo de proceso adecuado para alcanzar los objetivos propuestos en situaciones concretas.	El proceso que diseña no conduce a los resultados. Le faltan elementos o actividades importantes.	Diseña un proceso teórico que no se acomoda a la situación concreta.	Diseña un proceso eficaz para alcanzar los objetivos, teniendo en cuenta los datos de la situación.	Diseña un proceso eficiente y adaptado a la situación para la consecución de los objetivos.	Diseña un proceso original e innovador o propone varios procesos alternativos.
	Utiliza métodos sofisticados de análisis de datos e interpreta los resultados.	Desconoce los modelos estadísticos sofisticados.	Conoce y utiliza algún modelo estadístico sofisticado pero no sabe interpretar los resultados.	Utiliza modelos estadísticos sofisticados y sabe interpretar los resultados.	Justifica el tipo de análisis realizado y describe correctamente el significado de los resultados.	Extrae conclusiones significativas del análisis estadístico de los datos.
	Al expresar sus ideas y conclusiones se apoya en datos y en la relación entre ellos.	Expone sus ideas como opiniones, sin apoyarse en los datos, ni en la relación existente entre ellos.	Se apoya en datos pero sólo tiene en cuenta los que apoyan su opinión.	Utiliza todos los datos y sus relaciones como argumentos al exponer sus ideas.	Evalúa y pondera los datos y relaciones para llegar a conclusiones.	Plantea varias opciones posibles a partir de distintas ponderaciones de los datos y relaciones.

COMPETENCIA PENSAMIENTO SISTÉMICO

Descripción

El concepto de *sistema* se puede abordar desde un enfoque muy general y básico, en el que podríamos decir que sistema es un conjunto de elementos organizados en interacción dinámica hacia un fin. También se pueden utilizar concepciones más exigentes propias de ámbitos sociales en las que, refiriéndose a sistemas complejos (abiertos, vivos, o sociales), éstos se conciben como una combinación ordenada de partes que, aunque trabajen de modo independiente, interaccionan formando un todo funcional, racional y organizado para el logro de unos objetivos comunes previamente establecidos. En cualquier caso, en los sistemas se reconocen siempre las características básicas de totalidad (el todo es más que la suma de las partes) y finalidad (orientación a fines).

El pensamiento sistémico es aquél que se interesa por la totalidad, es decir, por la relación, la interacción y la conjunción de las partes; es el modo de pensar que trata de reconocer en la realidad el sistema o sistemas que la configuran. Por ello, diremos que una persona ha desarrollado la competencia de *pensamiento sistémico* cuando afronta y comprende la realidad mediante patrones sistémicos. La capacidad para trabajar con la totalidad hace referencia:

- tanto a la dimensión productiva de la creación, desde la cual la persona es capaz de construir y/o comunicar una producción única a partir de diversos elementos (un resumen, una síntesis, una teoría, modelo o sistema de relaciones abstractas, un plan, un método, un proyecto, un diseño, etc);
- como a la dimensión receptiva de la comprensión, desde la cual la persona es capaz de tomar conciencia de los sistemas que se le presentan en su realidad o experiencia, y comprender cómo se desarrollan las interacciones entre las partes que los integran.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses y valores

El pensamiento sistémico es una competencia claramente instrumental, cuyo desarrollo se apoya en el dominio de otras competencias básicas y es, a su vez, condición para el desarrollo de otras competencias complejas.

- Está estrechamente relacionado con la transferencia del conocimiento, es decir, con la capacidad para transferir conocimientos específicos a diversas situaciones, y con la habilidad para tomar contacto y comprender otras especialidades o disciplinas de trabajo. Para ello, se asienta en otras competencias instrumentales, especialmente las cognitivas de pensamiento analítico (a la cual complementa), pensamiento lógico, pensamiento analógico, pensamiento creativo, pensamiento práctico y pensamiento colegiado.
- Es condición para la descentración y la transversalidad: para trascender los objetivos propios y cooperar con otros hacia la consecución de objetivos más globales, para la capacidad de interlocución con diferentes actores tanto internos como externos de una institución y comprender sus perspectivas, así como con la capacidad de comprensión del alcance real de determinados problemas o conflictos. Por ello, se relaciona con las competencias interpersonales de comunicación interpersonal, trabajo en equipo, tratamiento de conflictos y negociación, y también con el sentido ético, y la diversidad y multiculturalidad.
- Finalmente, constituye la base instrumental primordial para el desarrollo de las competencias sistémicas que requieren el trabajo en contextos sociales, organizativos e institucionales: para identificar nuevas oportunidades para mejorar la efectividad y la calidad, para informarse, asesorarse y tomar decisiones adecuadas, para organizar los recursos, para analizar y valorar resultados; es decir, para la gestión por objetivos, la gestión de proyectos, la orientación a la calidad y al logro, la innovación, la creatividad, el espíritu emprendedor y el liderazgo.

Importancia para la vida estudiantil y profesional

El grado de desarrollo de esta competencia instrumental será clave para que el estudiante aborde con éxito su trabajo académico, dada su preeminente relación con la transferencia del conocimiento a nivel teórico y práctico, así como su relación con las operaciones mentales complejas. Por ello, y a pesar de su complejidad, no es recomendable que su trabajo se posponga a los cursos finales de la titulación, sino que, por el contrario, se debe trabajar desde los primeros cursos (en su nivel menos complejo) para familiarizar al estudiante con la visión sistémica que caracteriza el conocimiento científico y técnico de cualquier disciplina, a diferencia del pensamiento más lineal que con frecuencia se desarrolla en el conocimiento cotidiano. Además, será la visión sistémica

de su titulación y del medio-largo plazo la que permitirá al estudiante asesorarse y tomar decisiones adecuadas para su carrera profesional (itinerarios, elección de asignaturas, formación en prácticas, etc.).

Hemos destacado, al plantear las implicaciones de esta competencia, cómo el pensamiento sistémico es la base para poder comprender y trabajar con situaciones y contextos interpersonales, sociales e institucionales propios de cualquier ámbito laboral profesional. Es por ello una de las competencias más priorizadas por los diversos colectivos en numerosas titulaciones.

Orientaciones para su incorporación al currículum

El pensamiento sistémico es una competencia transversal que impacta en numerosas situaciones y actuaciones, por ello no será necesario trabajarla creando situaciones específicas, sino que se trata más bien de aprovechar y explotar el potencial que plantean determinadas situaciones y tareas académicas para su desarrollo. Lo fundamental para su incorporación al currículum será tomar una clara conciencia de cuándo estamos trabajando alguna dimensión en la que se manifiesta este pensamiento en mayor o menor complejidad:

- La *integración* de conocimientos: relacionando conocimientos de una misma asignatura, entre asignaturas, y entre disciplinas.
- La *actitud ante* el análisis y comprensión de la realidad en su *complejidad* y dinamismo: tomando primero conciencia de esa complejidad y mostrando, después, curiosidad e interés por conocer, profundizar e indagar para comprender distintas perspectivas y dinámicas.
- *Transferencia* de conocimientos: relacionar teoría y práctica, aplicar los conocimientos aprendidos a situaciones prácticas y a proyectos integrados de trabajo.
- *Análisis de sistemas* y sus interacciones: hace referencia a la parte lógica de la competencia en la capacidad para trabajar simultáneamente con las partes y el todo, identificando sistemas y subsistemas, diferenciando micro- meso -macrosistemas, analizando sus relaciones de interdependencia, sus interacciones y sus transformaciones dinámicas.
- *Modelos mentales*: se trata de tomar conciencia de los modelos mentales que subyacen en situaciones y actuaciones propias y ajenas, identificarlos, reconocerlos, analizarlos, contrastarlos, proponer modelos integradores.

- Empleo de diversas *técnicas* para el desarrollo del pensamiento sistémico (causa-efecto, análisis secuenciales, análisis circulares, trabajo con datos y generalizaciones, etc.).

Así, se podrá profundizar progresivamente en el grado de complejidad de las tareas y objetivos:

- En un primer nivel se trataría, simplemente, de que el estudiante tome conciencia de la naturaleza sistémica de la realidad, la cual no admite reduccionismos y se resiste a la simplificación para alcanzar su conocimiento y comprensión con un mínimo de rigor profesional.
- En un segundo nivel, se tratará de enfrentar al estudiante ante situaciones y tareas globales y complejas que habrán de ser abordadas y desarrolladas desde un enfoque claramente sistémico.
- En el tercer nivel, se espera que su visión sistémica comprometa ya a la acción y se traduzca en actuaciones e interacciones dinámicas, ejercidas de forma responsable y consciente del impacto que ello ha de tener en las personas y equipos con los que interactúa.

Por lo anteriormente expuesto, no se formula una recomendación general sobre el tipo de situaciones en las que evaluar la competencia, sino que nos remitiremos directamente a los indicadores que permitirán evaluar sus manifestaciones en aquellas situaciones más relevantes para la asignatura y titulación. La complejidad de los indicadores dificulta, salvo en cursos altos, la participación de los alumnos en el proceso de evaluación, recayendo sobre el profesor la responsabilidad fundamental del mismo; sin embargo, seguirá siendo deseable que el profesor comparta y discuta con sus alumnos sus observaciones y valoraciones, especialmente en el contexto de la evaluación continua, y de forma especial con determinados alumnos que manifiesten una mayor dificultad para progresar en el desarrollo de su pensamiento sistémico.

COMPETENCIA PENSAMIENTO SISTÉMICO

Definición: **Es el comportamiento mental que permite organizar e integrar componentes interrelacionados para formar un todo. Comprender y afrontar la realidad mediante patrones globales.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **Capacidad de transferir conocimientos específicos a diversas situaciones. Transversalidad: trascender los objetivos propios y cooperar con otros para conseguir objetivos más globales. Comprensión del alcance de determinados problemas o conflictos. Toma decisiones. Espíritu emprendedor, Liderazgo, etc.**

Niveles de dominio:

1. Organizar e integrar mentalmente diversos componentes de la realidad y explicarla a través de modelos holísticos (globales).
2. Afrontar la realidad utilizando el conocimiento de carácter globalizador.
3. Impactar positivamente en el equipo con una visión sistémica y dinámica.

Indicadores:

1. Integración de conocimientos.
2. Comprensión de la complejidad.
3. Transferencia de conocimientos.
4. Análisis de sistemas y sus interacciones.
5. Modelos mentales.
6. Empleo de Técnicas.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: *Organizar e integrar mentalmente diversos componentes de la realidad y explicarla a través de modelos holísticos (globales).*	**Integra distintos elementos de la asignatura en su análisis.**	No relaciona elementos fundamentales de la asignatura o hace relaciones incoherentes.	Establece relaciones significativas entre algunos elementos, hechos, etc. de la asignatura.	Explica procesos, relaciones, interacciones, conexiones, dependencias, etc. de la asignatura.	Ordena y jerarquiza elementos, hechos, procesos, relaciones, etc. de la asignatura.	Integra los procesos, relaciones, interacciones, etc. de la asignatura en un esquema explicativo.
	Toma conciencia de la complejidad y afronta su análisis.	No muestra interés alguno por la complejidad. No parece impactarle.	Se bloquea ante la complejidad.	Descubre la complejidad sin bloquearse, aunque manifieste inquietud o incomodidad.	Asume la complejidad existente en la realidad y se siente capaz de afrontarla.	Ordena y prioriza los elementos a considerar para afrontar la complejidad.
	Demuestra capacidad para transferir los conocimientos teóricos o del aula a situaciones prácticas.	No relaciona teoría y práctica.	Reflexiona con dificultad sobre las aplicaciones prácticas de lo aprendido.	Identifica aplicaciones prácticas de los contenidos estudiados.	Realiza algunas aplicaciones prácticas de los contenidos.	Proyecta y aplica sistemáticamente los contenidos sobre la práctica.
	Diferencia sistemas y subsistemas (meso sistemas y microsistemas) en su ámbito personal y / o profesional.	No identifica la existencia de sistemas y subsistemas.	Tiene dificultades para identificar sistemas y subsistemas.	Detecta los sistemas y subsistemas que configuran el entorno.	Analiza algunas relaciones entre sistemas y subsistemas.	Capta la interdependencia y explica las interacciones entre sistemas y subsistemas.
	Considera los modelos mentales que subyacen en la situación.	Es ajeno a la existencia de modelos mentales en la situación.	Identifica con dificultad algunos modelos mentales que subyacen en la situación.	Reflexiona sobre el impacto de los modelos mentales sobre la situación.	Identifica y explica los modelos mentales que subyacen en la situación.	Compara y contrasta distintos modelos mentales que subyacen en la situación.
	Utiliza algunas técnicas básicas para el desarrollo del pensamiento sistémico.	Solamente identifica pares aislados de causa-efecto.	Se limita a realizar análisis lineales de secuencias de hechos.	Realiza un análisis circular de las secuencias de hechos.	Capta las interacciones circulares con acierto y agilidad.	Identifica los efectos de la intervención y la regulación en las secuencias circulares.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: *Afrontar la realidad utilizando el conocimiento con un enfoque globalizador en situaciones y tareas complejas.*	**Integra elementos de distintas asignaturas o áreas en su análisis de la realidad.**	No relaciona elementos de diferentes asignaturas.	Establece relaciones entre algunos elementos, hechos, etc. de diferentes asignaturas.	Integra elementos de varias asignaturas de la misma área de conocimiento en un modelo de análisis de la realidad.	Integra elementos de distintas disciplinas o áreas de conocimiento en un modelo de análisis de la realidad.	Trabaja con un enfoque interdisciplinar.
	Recurre a diversas perspectivas, fuentes, dimensiones, etc. para analizar la realidad.	Recurre a una única perspectiva, fuente, dimensión, etc. en su análisis de la realidad.	Recurre a pocas perspectivas, fuentes, dimensiones, etc. en su análisis de la realidad.	Recurre a una variedad de perspectivas, fuentes, dimensiones, etc. para poder comprender la realidad.	Ordena y prioriza entre diversas perspectivas, fuentes, dimensiones, etc. en su análisis de la realidad.	Integra con coherencia las diversas perspectivas, fuentes, dimensiones, etc. que utiliza en su análisis de la realidad.
	Transfiere los contenidos a la práctica integrándolos en un proyecto.	No aplica los contenidos sobre la práctica.	Realiza aplicaciones parciales de los contenidos a la práctica.	Aplica los contenidos a la práctica integrándolos en un proyecto.	Diseña y desarrolla un proyecto donde aplica los contenidos.	Evalúa su proyecto y adopta mejoras en consecuencia.
	Identifica y explica el/los macrosistema/s relevantes en la situación.	No diferencia el macrosistema de los niveles meso y micro.	Sólo describe los macrosistemas en la situación.	Explica el / los macrosistema / s relevantes en la situación.	Establece relaciones entre niveles macro, meso y micro.	Es capaz de presentar con claridad las interrelaciones entre niveles macro, meso y micro.
	Toma conciencia de sus propios modelos mentales.	No es consciente de sus propios modelos mentales.	Tiene dificultades para reconocer sus propios modelos mentales.	Se muestra consciente de sus propios modelos mentales.	Considera otros modelos mentales diferentes al suyo.	Explica la situación desde modelos mentales diferentes al suyo.
	Diferencia entre el dato aislado y las generalizaciones inferidas de los datos.	Generaliza impulsivamente y sin ninguna precaución.	Confunde el dato aislado y la generalización, aunque muestra cierta precaución.	Generaliza con precaución y sentido crítico a partir de las observaciones.	Utiliza las generalizaciones en la toma de decisiones teniendo en cuenta su grado de precisión.	Contrasta sistemáticamente la validez de las generalizaciones.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: *Impactar positivamente en el equipo con una visión sistémica y dinámica, integrando perspectivas diversas.*	**Muestra una visión sistémica entre varias áreas de conocimiento y/o disciplinas diversas.**	No consigue integrar elementos de varias asignaturas, áreas, perspectivas, etc. en un mismo planteamiento.	Integra algunos elementos de distintos ámbitos en un mismo planteamiento.	Enfoca la situación de una manera sistémica, superando los planos de cada área de conocimiento.	Presenta su visión sistémica de un modo comprensible para los demás.	Consigue que el equipo desarrolle una visión sistémica.
	Comprende los mecanismos de resistencia al cambio, en los demás y en sí mismo.	Reacciona negativamente ante quien se resiste o rechaza el cambio.	Presiona para superar la resistencia al cambio.	Identifica los mecanismos (normas implícitas o relaciones de poder) que sustentan la resistencia al cambio.	Formula estrategias para superar los mecanismos (normas implícitas o relaciones de poder) que obstaculizan el cambio.	Moviliza al equipo para superar los mecanismos (sus propias normas implícitas y relaciones de poder) en dirección al cambio.
	Muestra una visión dinámica de los sistemas.	Muestra dificultades para explicar la evolución temporal del sistema.	Busca los efectos inmediatos de los cambios.	Describe una perspectiva temporal del sistema.	Prevé los efectos retardados de los cambios y su impacto sobre el sistema.	Prevé la evolución del sistema (corto, medio y largo plazo) y sus alternativas.
	Propone avances motivadores y viables en relación a los modelos mentales existentes.	Su visión parcial y acotada de la realidad dificulta el avance del equipo.	Apoya en el equipo a quienes proponen visiones sistémicas de avance.	Propone modelos mentales que mejoran los que predominan en el equipo.	Estimula la mejora de los modelos mentales del equipo.	Consigue que el equipo desarrolle modelos mentales que le permiten afrontar mejor las situaciones.
	Contribuye a integrar modelos mentales antagónicos.	No considera los modelos mentales ajenos.	Muestra disposición a considerar otros modelos mentales diferentes al suyo.	Explica una situación desde modelos mentales diferentes al suyo.	Identifica consistencias, inconsistencias, puntos de encuentro y diferencias entre varios modelos mentales.	Propone nuevos modelos mentales asumibles desde perspectivas antagónicas.
	Participa en el equipo considerando su complejidad e interdependencia.	Tiende a simplificar los problemas y buscar culpables.	Evita y rechaza la búsqueda de chivos expiatorios.	Reconoce la responsabilidad de actores múltiples en los problemas.	Explicita el impacto sistémico de la responsabilidad de cada agente.	Discrimina la capacidad de cada agente para contribuir al cambio del sistema.

COMPETENCIA PENSAMIENTO CRÍTICO

Descripción

El pensamiento crítico va más allá de las destrezas del análisis lógico ya que, como señala Brookfield (1987), implica poner en cuestión los supuestos subyacentes en nuestras formas habituales de pensar y actuar y, en base a ese cuestionamiento crítico, estar preparado para pensar y hacer de forma diferente. Para Moya (2005) el pensamiento crítico es el pensamiento de los interrogantes: ¿por qué las cosas son así?, ¿por qué las cosas no pueden ser de otro modo?, ¿por qué tú crees que las cosas son así?, ¿por qué alguien puede querer que las cosas sean así?

En consecuencia, diremos que una persona ha desarrollado la *competencia de pensamiento crítico* en la medida en que se interroga sobre las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, las acciones, las valoraciones y juicios tanto propios como ajenos

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses y valores

El pensamiento crítico es una competencia instrumental, cuyo desarrollo se apoya en el dominio de otras competencias cognitivas básicas como el pensamiento reflexivo, el pensamiento lógico, el pensamiento analítico, el pensamiento sistémico, el pensamiento práctico y el pensamiento colegiado.

Se requiere el desarrollo del pensamiento crítico para poder reconocer las condiciones que hacen posible que un determinado conjunto de ideas se transformen en conocimiento o en creencias que influirán decisivamente sobre las decisiones y acciones, así como el modo en que una persona logra construir una mentalidad propia a partir de algunas ideologías. Por ello, constituye una base esencial para el desarrollo de competencias interpersonales individuales (automotivación, adaptación al entorno y sentido ético) y sociales (comunicación interpersonal, trabajo en equipo y tratamiento de conflictos). Finalmente, a nivel sistémico, el pensamiento crítico permite revisar, cuestionar y mejorar las prácticas sociales y organizativas (orientación a la calidad, orientación al logro y espíritu emprendedor).

Importancia para la vida estudiantil y profesional

El pensamiento crítico se puede reconocer en el contexto de nuestras relaciones personales, de nuestras actividades laborales, y de sus

implicaciones sociales y políticas. Como afirma Brookfield (1987), ser un pensador crítico forma parte de lo que significa ser una persona en desarrollo e incluso, yendo más lejos, podríamos decir que el pensamiento crítico es crucial para crear y mantener una democracia saludable. Sin él no sería posible el desarrollo a ninguno de estos tres niveles: nuestras relaciones personales se atrofiarían, las organizaciones permanecerían como hace una veintena de años y la participación política se deterioraría

> *"Aprender a pensar críticamente es una de las actividades más significativas de la vida adulta. Cuando nos convertimos en pensadores críticos desarrollamos una conciencia respecto a los supuestos bajo los cuales nosotros, y los otros, actuamos. Aprendemos a prestar atención al contexto en el que se generan nuestras acciones e ideas. Nos volvemos escépticos respecto a las soluciones rápidas, las respuestas únicas a los problemas, y las apelaciones a la verdad universal. También nos abrimos a formas alternativas de mirar y comportarse en el mundo. La habilidad para pensar críticamente es importante para nuestras vidas en muchos sentidos diferentes (...) en nuestras relaciones íntimas aprendemos a ver nuestras propias acciones a través de los ojos de otros; en nuestros lugares de trabajo buscamos ejercer un control democrático de la organización y las funciones laborales, y a tomar iniciativas para adoptar nuevas direcciones y diseñar la forma y el contenidos de nuestras actividades. Nos hacemos conscientes del potencial hacia la distorsión y la predisposición en la vida pública y privada. Políticamente valoramos la libertad, practicamos la democracia, animamos la tolerancia hacia la diversidad, y sometemos a revisión las tendencias demagógicas de los políticos"* (Brookfield, 1987: IX).

Por eso, es muy importante que en el período de formación universitaria se entrene en el tipo de pensamiento crítico que se requerirá en la vida adulta y laboral, correspondencia que habrá de tenerse en cuenta para facilitar la transferencia de esta competencia, ya que a menudo las actividades y tareas desarrolladas en los contextos educativos para trabajar esta competencia adolecen de esa falta de correspondencia.

Orientaciones para su incorporación al currículum

Como se acaba de señalar, más allá de un mero entrenamiento cognitivo, las situaciones y tareas que se propongan a los estudiantes para desarrollar su pensamiento crítico debieran preparar para esa transferencia, subrayando la toma de conciencia y la coherencia entre nuestros pensamientos y nuestras acciones, la disposición a revisarlos, y la importancia de compartir estas actividades y reflexiones con otras personas.

Se trata, en definitiva, de crear situaciones en las que podamos someter a examen estas asunciones y contrastarlas con otros. El objeto de análisis será siempre el discurso y la actuación propia y ajena, directamente expresado y observado (por ejemplo en el caso del propio pensamiento o conducta), o bien recogido en un documento escrito (un texto, una noticia, un relato, etc) o audiovisual (grabación de audio, un programa de radio o televisión, un documental, una película, etc); el diálogo y el debate permitirán contrastar los razonamientos y ampliar las perspectivas de análisis. Para ello, debiéramos tratar de abordar con congruencia las distintas manifestaciones del pensamiento crítico analizadas en los indicadores de la competencia:

- La formulación de *juicios propios*: se hace preguntas sobre la realidad que vive, reflexiona sobre ella, formula sus propios juicios y los argumenta.
- El *análisis de los juicios* ajenos: se interesa por los juicios de otros y los analiza (diferencia datos de opiniones, puntos fuertes y débiles, e identifica ideas, principios y valores subyacentes).
- El *empleo de criterios* fundamentados para el análisis de los juicios adoptando una actitud constructiva: criterios internos (consistencia, coherencia, congruencia, fiabilidad,...) y externos (utilidad, viabilidad, validez, etc.).
- La toma de conciencia de las *implicaciones prácticas* de los juicios y la asunción de la *responsabilidad* respecto a dichas implicaciones: los pros y contras de las decisiones, las consecuencias sobre los demás y sobre los derechos de las personas.

El progreso en la competencia vendrá dado no tanto por el tipo de situaciones trabajadas, como por el nivel de profundidad en el que se trabajen estas dimensiones:

- Inicialmente se trataría, tan sólo, de que se plantee cuestiones y reflexiones sobre la realidad que le rodea, formulando juicios propios y contrastándolos con los de otras personas.
- Posteriormente se trata de profundizar en el análisis de la coherencia entre el pensamiento y la acción, y en las implicaciones personales y sociales que ello conlleva.
- Finalmente, se pretende que sea capaz de dar cuenta de ello de forma razonada y fundada, a la luz de los principios y valores que inspiran sus decisiones y conductas.

Aunque, como venimos diciendo, el pensamiento crítico compromete tanto el pensamiento como la acción, el docente podrá observar fundamentalmente el razonamiento del estudiante, de modo que esa se-

rá la vía de acceso para la evaluación: los razonamientos y argumentos que el estudiante elabora a nivel oral y escrito, y también cómo los reconsidera y reelabora a partir del diálogo con los otros.

La complejidad de los indicadores dificulta también, en este caso, la participación de los alumnos en el proceso de evaluación, recayendo sobre el profesor la responsabilidad fundamental de la misma; sin embargo, será importante que el profesor comparta y discuta con sus alumnos sus observaciones y valoraciones, especialmente en el contexto de la evaluación continua, y de forma especial con determinados alumnos que manifiesten una mayor dificultad para progresar en el desarrollo de su pensamiento crítico.

COMPETENCIA PENSAMIENTO CRÍTICO

Definición: **Es el comportamiento mental que cuestiona las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **Pensamiento reflexivo, Pensamiento lógico y Pensamiento analítico. Reconocimiento de las condiciones que hacen posible que un determinado conjunto de ideas se transformen en conocimiento. Toma de decisiones, Innovación, etc.**

Niveles de dominio:

1. Hacerse preguntas sobre la realidad que le rodea a uno y participar activamente en los debates en torno a la misma, analizando los juicios que se formulan y reflexionando sobre las consecuencias de las decisiones propias y ajenas.
2. Analizar la coherencia de los juicios propios y ajenos, y valorar las implicaciones personales y sociales de los mismos.
3. Argumentar la pertinencia de los juicios que se emiten y analizar la coherencia de la propia conducta, fundamentándolos en los principios y valores que los sostienen.

Indicadores:

1. Juicios propios.
2. Análisis de juicios.
3. Criterios de juicio.
4. Implicaciones prácticas.
5. Responsabilidad.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: *Hacerse preguntas sobre la realidad que le rodea a uno y participar activamente en los debates en torno a la misma, analizando los juicios que se formulan y reflexionando sobre las consecuencias de las decisiones propias y ajenas.*	**Muestra una actitud crítica ante la realidad.**	Nunca se cuestiona la situación o la realidad en la que vive.	Se cuestiona ciertas situaciones de la realidad en la que vive.	Muestra una actitud crítica ante la realidad en la que está inmerso.	Se hace preguntas e indaga en la realidad, reflexionando sobre la misma.	Formula sus propios juicios y valoraciones a partir de su reflexión sistemática sobre la realidad.
	Diferencia hechos de opiniones, interpretaciones, valoraciones, etc. en las argumentaciones de otros.	Asume como propios juicios o decisiones basadas en opiniones, valoraciones, etc. como si fueran hechos objetivos.	Acepta, no cuestiona, juicios o decisiones basadas en opiniones, valoraciones, etc. como si fueran hechos objetivos.	Cuestiona juicios o decisiones basadas en opiniones, valoraciones, etc.	Diferencia hechos objetivos de opiniones y valoraciones.	Analiza acertadamente juicios o decisiones basadas en opiniones, valoraciones, etc.
	Participa activamente en los debates.	Se mantiene pasivo en los debates.	Le cuesta participar en situaciones de debate.	Participa activamente en los debates.	Participa constructivamente en los debates, contribuyendo a la construcción de una reflexión rica y compartida.	En los debates es un punto de referencia constructivo para los demás.
	Hace una previsión de las implicaciones prácticas de las decisiones y propuestas.	Desconoce los efectos de las decisiones y propuestas.	Prescinde de las implicaciones prácticas de las decisiones y propuestas.	Prevé las implicaciones prácticas de las decisiones y propuestas.	Analiza los pros y los contras de los efectos de las decisiones propuestas.	Da importancia a la realización de una valoración adecuada de los pros y contras de las decisiones y propuestas.
	Reflexiona sobre las consecuencias y efectos que sus decisiones tienen sobre los demás.	No piensa sobre las consecuencias de sus acciones.	Se limita a asumir las observaciones y críticas de los demás en relación con su conducta.	Reflexiona sobre las consecuencias y efectos que sus decisiones tienen en los demás.	Reconoce y asume sus propios errores.	Pide, valora y toma en cuenta el feedback de los otros en relación a su conducta.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: ***Analizar la coherencia de los juicios propios y ajenos, y valorar las implicaciones personales y sociales de los mismos.***	**Formula juicios y valoraciones propias.**	Es incapaz de emitir juicios y valoraciones propias.	Se deja influir al emitir sus propios juicios y valoraciones.	Formula sus propios juicios y valoraciones.	Sus juicios y valoraciones están bien fundamentados.	Defiende con convicción sus valoraciones y juicios.
	Considera los juicios de otros.	Muestra desinterés por los juicios u opiniones ajenas.	Acepta sin cuestionarse los juicios de otros.	Considera los juicios de otras personas.	Analiza y valora adecuadamente los puntos fuertes y débiles de los juicios u opiniones ajenas.	Incorpora en sus razonamientos y juicios ideas de otros.
	Emite juicios en función de criterios internos (consistencia interna, coherencia, congruencia, fiabilidad, etc.)	Juzga arbitrariamente las opiniones de otros.	A veces introduce criterios de consistencia interna y coherencia en sus opiniones.	Habitualmente en sus juicios introduce criterios de coherencia interna o congruencia.	Critica con acierto la congruencia y consistencia de las argumentaciones.	Analiza la coherencia de una argumentación en relación con un modelo o patrón de referencia.
	Valora las implicaciones prácticas de las decisiones y propuestas.	Prescinde de las implicaciones prácticas.	Considera las implicaciones prácticas, sin valorarlas adecuadamente.	Valora qué implicaciones pueden tener las decisiones y propuestas.	Reconsidera las propuestas y decisiones en función de la reflexión y valoración de las implicaciones que tienen.	Mejora notablemente la propuesta / decisión por la valoración realizada.
	Ante un problema o propuesta identifica las implicaciones en cuanto a derechos de las personas (dignidad, autoestima, etc.)	Valora las situaciones para sus propios intereses.	En ocasiones expresa su desacuerdo ante situaciones que no respetan los derechos de los demás.	Normalmente identifica la relación entre ciertas situaciones y los derechos de las personas.	Toma posición en situaciones en las que están implicados los derechos de otras personas.	Defiende los derechos de las personas y grupos frente a posiciones e intereses particulares.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: *Argumentar la pertinencia de los juicios que se emiten y analizar la coherencia de la propia conducta, fundamentándolos en los principios y valores que los sostienen.*	**Fundamenta y argumenta los juicios que emite.**	Carece de juicios, valoraciones u opiniones propias.	Formula juicios que no es capaz de defender.	Justifica los juicios y valoraciones que emite.	Fundamenta y argumenta tanto los puntos fuertes como los débiles de los juicios u opiniones que emite.	Con su capacidad de argumentación hace que otros se cuestionen sus ideas o creencias.
	Identifica ideas, principios, modelos y valores subyacentes en los juicios críticos.	Prescinde de lo que fundamenta una afirmación.	Asocia con poco rigor ciertas afirmaciones con determinadas posiciones.	Identifica los principios o ideas que sustentan un juicio.	Relaciona las afirmaciones y juicios con los valores que las sostienen.	Argumenta los juicios desde los modelos teóricos y los valores que los fundamentan.
	Emite juicios en función de criterios externos (utilidad, viabilidad, validez, etc.)	Prescinde de criterios externos al formular sus juicios.	En ocasiones se apoya en criterios externos al emitir sus juicios.	Valora los planteamientos en función de algún criterio externo.	Selecciona con acierto el criterio externo a utilizar a la hora de argumentar un juicio.	Analiza con los criterios apropiados la pertinencia y relevancia de argumentaciones y propuestas.
	Actúa con coherencia y responsabilidad en sus decisiones y conductas.	Evita reflexionar sobre su conducta.	Analiza a posteriori las consecuencias de sus acciones.	Asume la responsabilidad de sus acciones y conductas.	Analiza la coherencia entre sus creencias y sus acciones.	En su conducta busca la coherencia con los valores que declara.

COMPETENCIA PENSAMIENTO CREATIVO

Descripción

El pensamiento creativo no sigue un proceso lógico, y en esto se diferencia del resto de pensamientos, ya que todos ellos siguen un proceso más o menos ordenado y sistemático en su desarrollo. Contrariamente, el pensamiento creativo sigue un camino en zigzag, con idas y vueltas, con pasos que no llevan a ninguna parte, al menos en apariencia, que pueden ser utilizados posteriormente para encontrar una salida o solución.

Para desarrollar el pensamiento creativo es necesario superar las barreras de lo obvio y lo tradicional, supone desafiar a todo lo establecido, incluso llegar a ser durante una fase un "iconoclasta". Es preciso estar en disposición de saltar cualquier barrera mental que uno pueda encontrar en el camino de la creación, y ya llegará el momento de la evaluación con su correspondiente uso del juicio crítico. En la fase del desarrollo del pensamiento creativo se requiere la búsqueda incansable de ideas, de palabras, de imágenes. Esta *fluidez* permite una base que se fundamenta en la cantidad. Afirman los expertos que "en la cantidad está la calidad" de las ideas. Es decir, de tantas ideas producidas, alguna puede ser considerada valiosa y puede ofrecer una solución original.

Otro aspecto importante del pensamiento creativo es la *flexibilidad*. El pensamiento creativo es lo contrario de la rigidez, de la inflexibilidad, de la resistencia. La característica esencial del pensamiento creativo es que es elástico, dúctil, moldeable, manejable. La flexibilidad supone ver cosas desde diversos ángulos, desde perspectivas diferentes e incluso opuestas. En síntesis, es la capacidad de percibir algo, un objeto, una situación, un problema desde diversas y múltiples perspectivas. Aquí reside la verdadera aportación del pensamiento creativo. Cuando una persona o un grupo es capaz de situarse ante un problema y verlo desde diferentes ángulos, se abren las posibilidades de solución y puede llegarse a encontrar una solución verdaderamente original y creativa, al menos para esta persona o grupo, aunque no lo sea en el contexto más amplio o universal.

En el *continuum* del desarrollo de esta competencia se han establecido tres niveles de complejidad:

- Identifica y desarrolla manifestaciones del pensamiento creativo en situaciones sencillas.
- Aplica el pensamiento creativo para organizar la información de forma novedosa o establecer nuevas relaciones.

- Desarrolla de modo sistemático el pensamiento creativo en las tareas y proyectos académicos o profesionales con su evaluación.

Los criterios de avance en estos niveles de dominio vienen señalados a través de los diferentes indicadores que concretan cada nivel establecido.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses, valores

Al desarrollar el pensamiento creativo se ponen en juego muchas capacidades intelectuales y afectivas de las personas. En la fase propiamente de creación, el pensamiento creativo se ejercita con otros pensamientos como el analógico, el sintético, el comparativo, de los que se sirve para desarrollar el propio pensamiento divergente.

Sin embargo, el pensamiento creativo también utiliza cualquier otro tipo de pensamiento, aunque sea para ponerlo en duda, para contrariarlo, para buscar una posición contraria a la presentada e indagar caminos nuevos.

El pensamiento creativo puede desarrollarse de forma individual o grupal. La investigación demuestra que el grupo suele conseguir mejores resultados aunque el tiempo empleado sea mucho mayor. El pensamiento creativo en grupo se fundamenta en la falta de actitud crítica en el momento de la creación o búsqueda de las soluciones por todos los miembros, en la retirada consciente y necesaria de la negación o crítica a cualquier propuesta por rara o disparatada que pueda parecer. Sólo creando este clima de productividad de ideas (*brainstorming*) puede lograrse que salgan a la luz ideas y soluciones que están en nuestro subconsciente o inconsciente, y puedan terminar convirtiéndose en soluciones prácticas y factibles.

En la fase de selección de ideas y propuestas, el pensamiento creativo requiere de otros pensamientos como el pensamiento analítico y el pensamiento crítico que permiten analizar y valorar cada una de las alternativas propuestas, aplicando los criterios de evaluación pertinentes y eligiendo las mejores ideas en función de los criterios establecidos.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

En todos los ámbitos de la vida: personal, académica, social, laboral y profesional, pueden encontrarse soluciones que únicamente podrán surgir si se es capaz de superar barreras intelectuales, culturales y

sociales. En definitiva, ver los problemas desde ángulos y perspectivas nuevas y diferentes que pueden parecer insólitas o descabelladas en un primer momento.

Tanto en la vida académica como profesional, la flexibilidad mental, base del pensamiento creativo, es una herramienta de gran ayuda para entender y comprender la evolución humana y el desarrollo evolutivo, cultural y técnico-científico de los pueblos y las civilizaciones.

Por otra parte, en la vida profesional, nos encontramos con problemas que requieren imaginación y originalidad. Y estas soluciones sólo pueden llegar si se crea el clima adecuado, basado en la confianza mutua y en la participación creativa y aportadora de todos los miembros del grupo o colectivo al enfrentarse a un problema o situación problemática.

Indicaciones para su incorporación al currículo del estudiante

El pensamiento creativo es muy adecuado para desarrollarlo en el ámbito académico, en diferentes y múltiples actividades dónde es muy apta su aplicación. Por ejemplo, siempre que se requieran diferentes ideas o visiones de un problema; cuando se desee analizar una situación desde ángulos distintos (social, personal, cultural, económico, práctico, jurídico, etc.). El pensamiento creativo es muy adecuado para aplicarlo en situaciones en las que el problema parece insoluble.

La ejercitación del pensamiento creativo a lo largo de la carrera favorece el desarrollo de la apertura mental, la flexibilidad e incrementa la capacidad de la fluidez verbal y la originalidad de las personas y los grupos. El pensamiento creativo aplicado de forma sistemática en el ámbito académico, significa solicitar a los estudiantes que cuando presenten un proyecto o una propuesta de acción lo hagan siempre indicando más de una alternativa posible distinta. El tener que pensar más de una alternativa induce a la creatividad y a la originalidad de las propuestas.

COMPETENCIA PENSAMIENTO CREATIVO

Definición: **Es el comportamiento mental que genera procesos de búsqueda y descubrimiento de soluciones nuevas e inhabituales, pero con sentido, en los distintos ámbitos de la vida.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **Pensamientos reflexivo, Analógico, Analítico y Sistémico, con la Capacidad de observación, de establecer relaciones, con la Resolución de problemas y Toma de decisiones, Espíritu emprendedor, Creatividad, Innovación, Flexibilidad, Apertura a otros puntos de vista, etc.**

Niveles:

1. Percibir la información de forma abierta, desde distintas perspectivas utilizándola para generar nuevas ideas y enfoques.
2. Formular variedad de preguntas y alternativas abiertas para comprender mejor la situación y generar acciones originales y razonadas.
3. Desarrollar de modo sistemático enfoques creativos y originales en la realización de las tareas y proyectos académico o profesionales.

Indicadores:

1. Autonomía de pensamiento.
2. Uso de la información.
3. Diversidad de enfoques en la interpretación de la información.
4. Versatilidad en búsqueda de ideas.
5. Uso de la analogía.
6. Aplicación de criterios.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: ***Percibir la información de forma abierta, desde distintas perspectivas utilizándola para generar nuevas ideas y enfoques.***	**Se libera del efecto restrictivo de ideas o conceptos tradicionales.**	Sus ideas son muy tradicionales.	Propone ideas con base muy conocida o sin superar los límites tradicionales.	Formula ideas superando las barreras socio-culturales.	Expresa ideas que van más allá del pensamiento común (status quo).	Pone a prueba ideas que se mantienen por tradición.
	Usa la información dada como un medio para generar nuevas ideas.	No sale de la información dada.	Usa la información, pero siempre dentro de la perspectiva dada.	Usa la información como catapulta para desarrollar nuevas ideas	Opera con la información recibida, ofreciendo una nueva perspectiva de la situación.	Reestructura la información produciendo una nueva propuesta que sobresale por su originalidad.
	Percibe la información o la situación desde perspectivas diferentes.	No es capaz de salir de la perspectiva dada.	Percibe la situación desde distintos enfoques aunque muy comunes o tópicos.	Ve la situación situándose desde algunos puntos de vista divergentes.	Argumenta con rigor las distintas perspectivas que propone.	Propone ideas divergentes prometedoras y con visos de factibilidad.
	Profundiza en cada idea desde diferentes enfoques.	No es capaz de imaginar distintos caminos o posibilidades para cada idea.	Sus aportaciones se concentran en un círculo conocido o común.	Plantea distintas direcciones para profundizar en cada idea.	Traza caminos distintos para cada idea.	Traza caminos originales para cada idea presentada.
	Agrupa las ideas afines en categorías originales.	No es capaz de agrupar en categorías ideas similares.	La clasificación de las distintas ideas originadas está enmarcada en un enfoque previsible.	Agrupa en categorías originales ideas afines.	Clasifica comprensiblemente las ideas en categorías originales.	Las clasificaciones realizadas destacan por su originalidad y por su capacidad explicativa.
	Evalúa las propuestas o soluciones planteadas.	No plantea criterios de evaluación.	A la hora de evaluar aplica criterios inadecuados.	Aplica criterios adecuados para evaluar las ideas generadas.	Utiliza diversos criterios simultáneamente para seleccionar las mejores ideas en función de los mismos.	Detalla con precisión los criterios y su ponderación para seleccionar las ideas más originales que cumplan los criterios aplicados.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: ***Formular variedad de preguntas y alternativas abiertas para comprender mejor la situación y generar acciones originales y razonadas.***	**Hace preguntas sin censura alguna de modo que facilita el fluir de opciones.**	Es incapaz de establecer cuestiones que pongan en cuestión el status quo.	Hace preguntas que no salen del marco conceptual ordinario o conocido.	Hace preguntas que favorecen la divergencia de ideas sin autocensura.	Deja a un lado cualquier tipo de censura y plantea todo tipo de cuestiones que ayudan a abrir el abanico de posibles opciones.	Realiza preguntas sin limitaciones socioculturales de un modo profundo y bien establecido.
	Establece variedad de ideas alternativas.	No plantea ideas alternativas.	Le cuesta proponer ideas alternativas.	Propone variedad de ideas alternativas.	Ofrece diversas ideas bien elaboradas.	Justifica razonadamente la variedad de ideas presentadas.
	Ante una situación dada formula diversas preguntas desde distintas perspectivas.	Plantea algunas cuestiones sobre la situación pero de modo insuficiente	Las cuestiones que plantea están realizadas desde una misma perspectiva	Realiza numerosas cuestiones divergentes que podrían plantearse ante la situación o problema.	Es sistemático y exhaustivo planteando las posibles cuestiones ante el problema desde diferentes perspectivas.	Sobresale en la forma que realiza las cuestiones sobre la situación o problema y las perspectivas desde las que lo hace
	Establece consecuencias que podrían producirse de cada opción	No acierta a establecer consecuencias a las opciones o lo hace de manera inapropiada.	Señala consecuencias a las opciones planteadas, pero no a todas o de forma insuficiente.	Establece consecuencias posibles para cada una de las opciones planteadas.	Plantea de modo sistemático y riguroso las posibles consecuencias de cada opción establecida.	Establece las posibles consecuencias de cada opción teniendo en cuenta distintas perspectivas para cada una de las mismas.
	Comparte y utiliza las ideas de los demás ampliándolas o transformándolas de modo original.	No sabe usar las ideas de los demás para desarrollar su creatividad.	Utiliza las ideas de los demás sin cambiar la perspectiva no logrando una modificación original.	Utiliza las ideas de los demás convirtiéndolas en ideas originales a base de su propia transformación.	Comparte y utiliza como base las ideas de los demás transformándolas en ideas nuevas y originales	Usa de modo creativo las ideas de los demás y favorece la creación de ideas originales en el grupo

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: *Desarrollar de modo sistemático enfoques creativos y originales en la realización de las tareas y proyectos académico o profesionales.*	**Propone enfoques creativos a partir de la información dada o hallada en la realización de un proyecto.**	No aporta ideas originales al proyecto.	Las ideas aportadas son escasamente originales o irrelevantes.	Propone un enfoque original a partir de la información dada para la realización de un proyecto.	Saca partido a cualquier idea percibiéndola desde perspectivas inusuales y relevantes para el proyecto.	Transforma cualquier enfoque en otro más original a partir de su modificación o combinación con otros distintos.
	Estimula con cuestiones pertinentes la creatividad de los demás.	Las preguntas realizadas son convergentes o unidireccionales.	Hace preguntas escasamente divergentes.	Estimula con preguntas pertinentes la creatividad del grupo.	Hace preguntas desafiantes que provocan respuestas originales y estimula la participación del grupo.	Cuestiona las respuestas de los demás y las reutiliza desde otras perspectivas para provocar nuevas ideas y visiones.
	Hace propuestas basadas en la selección evaluada de las mejores ideas.	Sus propuestas no están bien justificadas.	Realiza una evaluación pobre o escasa.	Selecciona las ideas en función de una evaluación.	Realiza una evaluación sistemática para seleccionar las mejores ideas e incorporarlas a su proyecto.	Integra perspectivas de evaluación originales para seleccionar las mejores ideas e incorporarlas a su proyecto.
	Desarrolla un enfoque original del proyecto con un alto nivel de elaboración.	El proyecto carece de originalidad y elaboración.	El nivel de originalidad y/o elaboración es muy pobre.	Desarrolla el proyecto con un enfoque original y elaborado.	Desarrolla el proyecto con elementos originales y altamente elaborados.	Integra con originalidad los elementos del proyecto.

COMPETENCIA PENSAMIENTO REFLEXIVO

Descripción

Cuando las personas afrontamos un reto, tarea o problema, lo hacemos pensando de determinada manera. Algunas personas dan más importancia a un elemento a la hora de tomar una decisión, otras a otro; o tienden a razonar de determinada manera; o tienden a utilizar determinados tipos de pensamiento. Incluso la misma persona, ante diferentes situaciones puede afrontarlas mediante diferentes tipos de pensamiento. Esto condiciona su capacidad para adaptarse al entorno y para actuar ajustadamente tanto en el entorno personal como profesional.

Las personas podemos desarrollar la competencia para darnos cuenta de cómo estamos pensando y alterar algunas de las claves de nuestro modo de afrontar la realidad. El pensamiento reflexivo consiste precisamente en reconocer nuestro modo de pensar en una tarea o ante un problema, y dar pasos para crecer en nuestro modo de pensamiento.

Existe una abundante literatura sobre el pensamiento reflexivo. Frecuentemente, esta etiqueta la comparten documentos y aportaciones de muy diversa naturaleza, por lo que resulta muy difícil establecer con claridad y de un modo definitivo en qué consiste el pensamiento reflexivo y cuáles son los principales aspectos de la competencia.

En esta obra se ha optado por identificar algunos de los aspectos del pensamiento reflexivo que más frecuentemente aparecen citados en la literatura y que mejor pueden ser trabajados y desarrollados durante los estudios universitarios. Así, recoge: la capacidad para identificar y superar las concepciones previas que frecuentemente impiden el acceso a razonamientos alternativos; la identificación de elementos clave de la situación o problema; la formulación de preguntas adecuadas que enmarquen el problema y que apunten hacia las primeras orientaciones para su afrontamiento; la capacidad para representar las formas de pensamiento, por ejemplo, mediante mapas conceptuales; la identificación de las formas de pensamiento que estamos utilizando; la superación de las situaciones de bloqueo mental; la capacidad para desarrollar un pensamiento elaborado y ajustado en una situación profesional o académica, y reconstruirlo y verbalizarlo posteriormente; y la conciencia sobre la importancia del contexto y de las implicaciones morales de los retos o problemas.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses, valores

El pensamiento reflexivo tiene que ver con todas las formas de pensamiento que se tratan en esta publicación. En la medida en que la competencia en estas otras formas de pensamiento esté más desarrollada, el alumno dispondrá con más facilidad de más alternativas de pensamiento y acción. También se relaciona con la capacidad para cambiar la mentalidad y reconocer otros modos de pensar. Igualmente se asocia a capacidades más específicas, como la capacidad para explicitar el pensamiento y representarlo. Por otro lado, en cada ámbito de conocimiento las aportaciones de las teorías y de los estudios serán claves para permitir un pensamiento reflexivo más profundo en cada ámbito específico.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

Un profesional o un estudiante que no haya desarrollado la competencia del pensamiento reflexivo tenderá a repetir siempre los mismos patrones de pensamiento, y tendrá pocas oportunidades para crecer en ellos. La superación de conflictos, de limitaciones auto impuestas, o de otros tipos de problemas que pasan por el desarrollo del pensamiento reflexivo, tanto a nivel personal como profesional.

Por otro lado, en diversos ámbitos profesionales (educación, medicina, arquitectura, ingeniería, etc.) se establecen ciertos grados de jerarquía o recorridos de promoción profesional que en buena medida se caracterizan por un crecimiento de la capacidad para pensar reflexivamente. Los niveles profesionales más altos tienden a caracterizarse por un pensamiento más reflexivo, capaz de superar concepciones previas, formularse las preguntas adecuadas, identificar y jerarquizar adecuadamente los elementos clave, superar situaciones de bloqueo mental, desarrollar un pensamiento bien elaborado y explicitarlo o reconstruirlo posteriormente, etc.

En definitiva, un grado o postgrado universitario debe conducir especialmente al desarrollo de la competencia del pensamiento reflexivo, impactando tanto sobre el ámbito profesional como académico.

Indicaciones para su incorporación al currículum académico

Los niveles de la competencia han sido definidos en previsión de su aplicación en tres tipos de contexto. La progresión va desde la pro-

yección del pensamiento reflexivo sobre los razonamientos ajenos, pasando por su desarrollo en situaciones académicas sencillas, para acabar afrontando situaciones académico-profesionales más complejas.

Los indicadores del primer nivel se ubican en situaciones en las que el alumno deba observar, analizar y proponer pautas para mejorar procesos de pensamiento ajenos. Puede tratarse de estudios de caso, narraciones, diarios, informes, reportajes, etc., en los que el alumno no es el protagonista, sino que lo son otros agentes que afrontan situaciones personales o profesionales y muestran más o menos explícitamente cuál es su pensamiento en y sobre la acción.

Los indicadores del segundo nivel pasan a referirse a la calidad del pensamiento del propio estudiante cuando afronta situaciones académicas sencillas. Por lo tanto, podrán utilizarse en actividades en las que el alumno deba reflexionar y explicitar su razonamiento oralmente o por escrito al analizar una situación o un documento, intentar resolver un problema, etc.

Finalmente, los indicadores del tercer nivel nos permitirán valorar la calidad del pensamiento del pensamiento reflexivo del alumno que de alguna manera haya participado en una situación. Naturalmente se precisa igualmente que el estudiante verbalice su razonamiento, preferentemente por escrito, en forma de narraciones, incidentes críticos, diarios, informes de actuaciones, memorias, etc.

COMPETENCIA PENSAMIENTO REFLEXIVO

Definición: **Es el comportamiento mental que facilita el reconocimiento y el crecimiento de los modos de pensar que utilizamos en la resolución de algún problema o en la realización de alguna tarea.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **la Identificación y el Afrontamiento de las concepciones previas, la Capacidad de conceptualizar, la Resolución de problemas, la Representación de ideas y esquemas de pensamiento, los Cambios de mentalidad y el Reconocimiento de otros modos de pensar, etc.**

Niveles:

1. Identificar y comprender el modo de pensar que una persona utiliza ante una situación determinada.
2. Identificar y desarrollar el propio modo de pensar y razonar en las situaciones y tareas académicas habituales y adoptar estrategias para mejorarlo.
3. Identificar de forma consciente y sistemática estrategias y recursos para analizar y desarrollar el propio pensamiento en el curso de práctica profesional.

Indicadores:

1. Identificación y superación de concepciones previas
2. Identificación y jerarquización de elementos clave
3. Formulación de preguntas
4. Representación de formas de pensamiento
5. Identificación y crecimiento en formas de pensamiento y aprendizaje
6. Superación de situaciones de bloqueo mental
7. Pensamiento en la acción y su reconstrucción
8. Importancia del contexto y de las implicaciones éticas

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: *Identificar y comprender el modo de pensar que una persona utiliza ante una situación determinada.*	**Identifica las concepciones previas (aspectos que se dan por hechos, estereotipos, etc.) en razonamientos ajenos.**	Atribuye concepciones previas de un modo infundado y desacertado.	Desconoce cómo identificar concepciones previas en los razonamientos.	Identifica con acierto algunas teorías, creencias o supuestos subyacentes.	Identifica con acierto la mayor parte de las concepciones previas.	Reconstruye con acierto el conjunto de concepciones previas y su origen.
	Estima el efecto de las concepciones previas sobre la calidad del pensamiento y de la acción ajenas.	Formula relaciones erróneas o inexistentes entre las concepciones previas y el pensamiento y la acción.	Describe el pensamiento y la acción de los protagonistas sin mención alguna a concepciones previas.	Describe acertadamente al menos uno de los efectos de las concepciones previas sobre el pensamiento y la acción.	Explica acertadamente varios efectos de las concepciones previas sobre el pensamiento y la acción.	Argumenta con acierto y de un modo global e integrado el modo en el que las concepciones previas condicionan el pensamiento y la acción.
	Representa con coherencia razonamientos ajenos mediante mapas conceptuales u otros procedimientos.	Representa el pensamiento ajeno de un modo manifiestamente desorganizado.	Representa el pensamiento ajeno con errores o carencias notables.	Representa el razonamiento ajeno con una organización razonable.	Representa el razonamiento ajeno de un modo completo y con una buena organización.	Representa el razonamiento ajeno de un modo completo y con una organización que se ajusta al tipo de contenido o al estilo de pensamiento.
	Reconoce y afronta situaciones ajenas de bloqueo mental.	Ignora la existencia de un proceso de bloqueo mental en el escenario.	Identifica una situación de bloqueo mental sin llegar a proponer salidas razonables.	Propone alguna acción adecuada para superar la situación de bloqueo mental ajena.	Propone alguna estrategia adecuada y fundamentada para superar la situación de bloqueo mental.	Estima razonablemente la viabilidad de las estrategias que propone para superar un bloqueo.
	Reconstruye el pensamiento en la acción de los actores de un escenario profesional.	Se muestra incapaz de reconstruir el pensamiento en la acción de los actores.	Reconstruye pobre o desacertadamente el pensamiento en la acción de los actores.	Describe acertadamente los elementos más importantes del razonamiento seguido por un profesional en una situación.	Narra de un modo acertado y completo el razonamiento seguido por un profesional en una situación.	Explica de un modo acertado y completo el razonamiento seguido y las consecuencias de dicho razonamiento.
	Identifica las características de los profesionales reflexivos.	No logra identificar ninguno de los rasgos distintivos de un profesional reflexivo.	Reconoce la oportunidad del pensamiento reflexivo en alguna situación académico-profesional.	Logra identificar algunos rasgos distintivos que identifican a los profesionales reflexivos.	Explica las características básicas que hacen de alguien un profesional reflexivo.	Valora las características del pensamiento reflexivo y discierne sus aportaciones al escenario profesional.
	Formula preguntas adecuadas sobre la situación.	Formula preguntas desencaminadas o intrascendentes.	Interroga de forma dispersa y difusa (preguntas parciales, incompletas o poco centradas).	Formula algunas preguntas relevantes y centrales.	Formula la práctica totalidad de las preguntas clave.	Ordena e interrelaciona las preguntas clave.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: *Identificar y desarrollar el propio modo de pensar y razonar en las situaciones y tareas académicas habituales y adoptar estrategias para mejorarlo.*	**Identifica las ideas o conceptos principales de su reflexión.**	Confunde conceptos principales y secundarios. No distingue niveles de importancia.	Identifica los conceptos principales pero concede importancia a algunos que no lo son.	Enumera correctamente los conceptos principales.	Ordena de forma coherente los conceptos (premisas y conclusiones, hipótesis y argumentos, etc.).	Ordena y explica con claridad y originalidad las relaciones entre los conceptos principales.
	Identifica concepciones previas en razonamientos propios (aspectos que se dan por hechos, estereotipos, etc.).	Obvia la existencia de razonamientos previos que condicionan su pensamiento.	Atribuye erróneamente alguna concepción previa como presente en su razonamiento.	Identifica concepciones previas presentes en su razonamiento.	Describe con acierto las principales concepciones previas presentes en su razonamiento.	Explica las concepciones previas presentes en su razonamiento, así como su origen y el peso de las mismas.
	Reflexiona sobre las implicaciones de sus propias concepciones previas sobre su pensamiento y acción.	No tiene en cuenta el impacto de sus concepciones previas sobre su razonamiento y acción.	Identifica parcialmente el efecto de sus propias concepciones previas.	Explicita el modo en que sus concepciones previas condicionan su pensamiento y acción.	Explica en profundidad el modo en el que sus concepciones previas limitan su pensamiento y acción.	Muestra un proceso de identificación y superación de sus propias concepciones previas.
	Describe las estrategias de aprendizaje que utiliza.	No logra reconocer ninguna estrategia propia de aprendizaje.	Cuenta con pobreza alguna estrategia de aprendizaje de las que utiliza.	Describe adecuadamente los elementos que caracterizan las estrategias de aprendizaje que utiliza.	Explica con profundidad y detalle los elementos que caracterizan las estrategias de aprendizaje que utiliza.	Explica con profundidad y pondera las estrategias de aprendizaje que utiliza.
	Selecciona una estrategia de aprendizaje adecuada a una determinada situación.	Ignora la existencia de posibles estrategias de aprendizaje alternativas.	Selecciona erróneamente una estrategia de aprendizaje.	Selecciona adecuadamente una estrategia de aprendizaje.	Selecciona una estrategia de aprendizaje y descarta otras razonadamente.	Utiliza de forma razonada y complementaria varias estrategias de aprendizaje.
	Representa adecuadamente conocimientos y concepciones personales utilizando mapas conceptuales u otros procedimientos.	Representa su pensamiento de un modo manifiestamente desorganizado.	Representa su pensamiento con errores o carencias notables.	Representa su razonamiento con una organización razonable.	Representa su razonamiento de un modo completo y con una buena organización.	Representa su razonamiento de un modo completo y con una organización que refleja la estructura de su pensamiento.
	Muestra capacidad para la sorpresa y el descubrimiento.	Fracasa al detectar elementos novedosos o perturbadores en la situación.	Identifica de un modo parcial o incompleto los elementos novedosos o perturbadores de la situación.	Acierta en la detección de elementos novedosos o perturbadores en la situación.	Extrae algunas conclusiones a partir de la detección de elementos novedosos o perturbadores.	Muestra aprendizajes y cambios adecuados en su pensamiento basados en los factores sorprendentes.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: *Identificar y desarrollar el propio modo de pensar y razonar en las situaciones y tareas académicas habituales y adoptar estrategias para mejorarlo.*	**Explicita su pensamiento sobre la acción en diarios, narraciones, informes, etc. (reflexión posterior a haber abandonado el escenario profesional).**	Se muestra incapaz de reflexionar sobre su acción.	Sus reflexiones sobre la acción son pobres o superficiales.	Realiza reflexiones razonables sobre su acción.	Realiza reflexiones razonables, completas y bien estructuradas sobre la acción.	Su reflexión recoge un proceso de crecimiento personal.
	Identifica las implicaciones éticas y políticas de su práctica profesional.	Manifiesta una confianza total en la actividad profesional como algo inocuo y ajeno a las dimensiones éticas y políticas.	Muestra dificultades para identificar implicaciones éticas y prácticas.	Identifica el contexto y la faceta moral y política de su práctica.	Formula alguna propuesta para el progreso en los problemas políticos y éticos inherentes en la práctica profesional.	Realiza propuestas razonables para una mejora sustancial de la dimensión ética y política de la práctica profesional.
	Identifica los marcos de referencia de los roles y de los problemas.	Describe los roles y problemas sin hacer referencia a marco alguno.	Identifica marcos de referencia de un modo parcial o incompleto.	Describe acertadamente el contexto de referencia que permite comprender roles y problemas.	Interpreta los roles y problemas desde varias perspectivas o marcos complementarios.	Estima y juzga las implicaciones de considerar uno u otro marco de referencia al analizar roles y problemas.
	Formula lecciones aprendidas desde la reflexión sobre la práctica.	Su discurso carece de formulaciones de lecciones aprendidas desde la práctica.	Formula algunas lecciones aprendidas parciales o algo desencaminadas.	Expresa lecciones aprendidas relevantes y centrales.	Elabora lecciones aprendidas relevantes y centrales de un modo interrelacionado y bien estructurado.	Consigue transmitir con eficacia lecciones relevantes aprendidas sobre la práctica.
	Utiliza algún recurso heurístico (indagación y descubrimiento) para revisar su propio pensamiento.	Interpreta erróneamente el resultado del análisis sobre su propio pensamiento.	Realiza un análisis superficial o incompleto sobre su propio pensamiento.	Utiliza alguna herramienta de análisis o diagnóstico de su propio pensamiento e identifica algunos aspectos relevantes.	Realiza una interpretación completa y razonada de sus formas de pensamiento a partir de su análisis o diagnóstico.	Evidencia mejoras a partir del análisis o el diagnóstico sistemático de sus formas de pensamiento.
	Utiliza el pensamiento reflexivo para afrontar situaciones propias de bloqueo mental.	No logra reconocer cuándo se encuentra ante una situación de bloqueo mental.	Reconoce algunas situaciones de bloqueo mental, pero no logra identificar las ideas, sentimientos y emociones que le acompañan.	Identifica las principales ideas, sentimientos y emociones que le acompañan en una situación de bloqueo mental.	Logra utilizar el pensamiento reflexivo para afrontar las ideas, sentimientos y emociones que le acompañan en una situación de bloqueo mental.	Logra superar claramente la situación de bloqueo mental; utilizando el pensamiento reflexivo para afrontar las ideas, sentimientos y emociones que le acompañan.

COMPETENCIA PENSAMIENTO LÓGICO

Descripción

Es el tipo de pensamiento que configura los procesos más significativos del conocimiento, a través, fundamentalmente, de la deducción. Este tipo de pensamiento está basado en la aceptación de unas condiciones dadas y permite, principalmente, identificar, definir, analizar, clasificar e inferir. Y requiere que se proceda de manera razonada y suficientemente argumentada.

Se desarrolla a través de múltiples procedimientos, los cuales aparecen asociados a conceptos, juicios y demostraciones. Su finalidad es aprehender la realidad y dotarla de un sentido significativamente ordenado y racional.

En definitiva, se trata del modo de pensar que nos permite ordenar la realidad mediante procedimientos lógicos simples o complejos y generar nuevas ideas razonadas y argumentadas.

Los niveles de dominio de esta competencia recogen cómo debe proceder el estudiante con este tipo de pensamiento. El primer nivel de dominio se centra en cómo utiliza el estudiante los procedimientos lógicos para reconocer conceptos, distinguir e inferir, ideas, factores y/o consecuencias de casos o situaciones reales.

El segundo nivel de dominio refleja cómo emplea cada estudiante la capacidad de argumentar el análisis de situaciones reales o casos. En esta argumentación debe evidenciarse la capacidad de utilizar los procedimientos lógicos adecuados.

Como el pensamiento lógico genera ideas, el tercer nivel de dominio recoge cómo cada estudiante realiza análisis lógicos de casos o situaciones reales para razonar soluciones y generar nuevas ideas.

La manera de medir estos niveles es mediante unos indicadores que evalúan cómo se trabaja "con lógica" sobre casos o situaciones reales. Fundamentalmente para razonar y explicar la realidad, para identificar factores determinantes, para construir enunciados y argumentos ordenados, para deducir relaciones y resultados y, finalmente, para encontrar soluciones.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses, valores

Esta competencia está relacionada con los pensamientos reflexivo, analógico, analítico, sistémico, crítico, práctico y deliberativo y co-

legiado. Está presente en las competencias gestión del tiempo, resolución de problemas, planificación, comunicación verbal y gestión por objetivos.

Desempeña también un importante papel en las competencias PC como herramienta de trabajo y utilización de bases / datos. Esta competencia contribuye al desarrollo del interés por el conocimiento y la investigación. Potencia la motivación y la autoconfianza.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

El pensamiento lógico será una constante en la vida del universitario pues su trabajo y estudio dependen en buena medida de él. Su capacidad de razonar y argumentar forman parte de la base de su trabajo discente.

Asimismo, en la vida profesional la capacidad del pensamiento lógico es importante para afrontar la cotidianidad con realismo y con la capacidad de generar nuevas ideas para solventar problemas y sortear sin dificultades diferentes situaciones.

Indicaciones para su incorporación al currículum académico

El estudio y análisis de casos, simulados o reales, es la manera más idónea de la que dispone el estudiante para trabajar esta competencia. Estos casos deben propiciar el desarrollo del pensamiento lógico a través de sus diversos procedimientos. Por ejemplo, la argumentación o la delimitación de factores causales. Conviene, además, utilizar un gradiente de complejidad y dificultad en la serie de casos que se empleen.

Este trabajo puede desarrollarse a través de las estrategias de aprendizaje como aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos y el método de proyecto. Además, permite aprender a manejar fuentes de información y aplicar diferentes técnicas para el tratamiento e interpretación de datos.

COMPETENCIA PENSAMIENTO LÓGICO

Definición: **Es el comportamiento mental que desarrolla las formas de pensar propias del conocimiento en general y del conocimiento científico en particular, dedicando su atención a la estructura del mismo.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **Pensamiento reflexivo, Pensamiento analítico, Pensamiento deliberativo, Planificación, Resolución de Problemas, Toma de decisiones, Gestión de Proyectos, Autonomía, etc.**

Niveles:

1. Utilizar procedimientos lógicos para conceptuar, distinguir e inferir ideas, factores y/o consecuencias de casos o situaciones reales.
2. Proceder con lógica para argumentar el análisis de situaciones reales o casos.
3. Realizar análisis lógicos de casos o situaciones reales para razonar soluciones y generar nuevas ideas.

Indicadores:

1. Análisis de casos o situaciones para razonarlos y explicarlos
2. Identificación de factores determinantes de casos o situaciones reales
3. Construcción de enunciados y argumentos para ordenar ideas o conceptos
4. Deducción de relaciones y posibles resultados
5. Cuestionamiento del valor lógico de casos o situaciones reales para encontrar soluciones

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTOTES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: ***Utilizar procedimientos lógicos para conceptuar, distinguir e inferir ideas, factores y / o consecuencias de casos o situaciones reales.***	**Razona el sentido de un caso o situación real.**	No sabe cómo razonar el sentido de un caso situación real.	Confunde, en un caso o ante una situación real, el conjunto por una de sus partes o viceversa.	Identifica el sentido de un caso o situación real.	Enuncia con claridad los datos significativos de un problema o caso.	Infiere significativamente el sentido de un caso o situación real.
	Identifica con ideas y/o conceptos los datos principales de un caso o situación real.	Confunde datos principales y secundarios. No distingue niveles de importancia.	Identifica los datos principales pero concede importancia a algunos que no lo son.	Selecciona y enumera correctamente todos los datos principales de un caso o situación real.	Conceptúa el caso o la situación real con las ideas y los conceptos apropiados.	Explica adecuadamente los factores determinantes de un caso o situación real.
	Argumenta el porqué de un caso o situación real.	Confunde, en un caso o situación real, efectos con causas.	Sólo enumera los posibles causantes de un caso o situación real.	Clasifica los motivos que ocasionan un caso o situación real.	Discierne las posibles causas que ocasionan un caso o situación real.	Razona con sentido los motivos que generan el caso o la situación real.
	Deduce el sentido relacional de los factores o fenómenos que constituyen un caso o situación real.	No obtiene consecuencias al analizar un caso o situación real.	Utiliza erróneamente las relaciones entre factores o fenómenos de un caso o situación real.	Coteja factores o fenómenos de un caso o situación real para encontrar relaciones.	Establece posibles relaciones entre los factores o fenómenos que constituyen un caso o situación real.	Razona las relaciones entre los factores o fenómenos que ocasionan un caso o situación real.
	Controvierte (contrapone) dudas proponiendo razones alternativas.	Las dudas le impiden solventar un caso o situación real.	Convierte las dudas en críticas sin aportar soluciones para el caso o situación real.	Razona las dudas para solventar el análisis de un caso o situación real.	Disipa las dudas constructivamente cuando analiza un caso o situación real.	Razona con sentido las posibles alternativas que pueden solventar un caso o situación real.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: ***Proceder con lógica para argumentar el análisis de situaciones reales o casos.***	**Dota de sentido a los casos o situaciones reales para explicarlos.**	Carece de un orden lógico en sus análisis de casos o situaciones reales.	Capta, pero no explica coherentemente, el sentido del caso o de la situación real.	Define significativamente el sentido de un caso o situación real.	Explica con orden las características de un caso o situación real.	Transmite con detalle y claridad la explicación de un caso o situación real.
	Analiza los casos o situaciones reales para desentrañar los factores o fenómenos determinantes.	Confunde la lógica de las causalidades en un caso o situación real.	Equivoca los factores de un caso o situación real por analizarlo incorrectamente.	Distingue adecuadamente los factores determinantes de un caso o situación real.	Clasifica, en orden determinativo, los factores o fenómenos de un caso o situación real.	Aplica con orden lógico la relación causa, efecto y consecuencia de los casos o situaciones reales que analiza.
	Razona ordenadamente sus argumentos.	Argumenta desordenadamente al no analizar coherentemente el caso o situación real.	Argumenta el caso o situación real sin contrastar.	Contrasta con sentido los motivos que generan el caso o la situación real.	Organiza un argumento coherente y contrastado sobre el caso o situación real analizada.	Las premisas utilizadas para razonar el caso o situación real son coherentes con sus conclusiones.
	Sistematiza las relaciones lógicas de factores o fenómenos de un caso o situación real.	Enumera sin coherencia factores o consecuencias	Describe factores o fenómenos de un caso o situación real sin establecer vínculos o relaciones coherentes.	Razona las relaciones entre los factores o fenómenos que ocasionan un caso o situación real.	Utiliza las relaciones entre los factores o fenómenos reales como desencadenantes de inferencias.	Sistematiza las relaciones entre los factores o fenómenos de los casos o situaciones reales para formular enfoques novedosos.
	Utiliza la lógica para desechar incertidumbres.	Afronta los casos o situaciones reales sin detenerse en sus implicaciones lógicas.	Es difuso al razonar los casos o situaciones reales.	Razona con sentido las posibles alternativas que pueden solventar un caso o situación real.	Prevé posibles contradicciones para despejar dudas que creen incertidumbres.	Utiliza el análisis lógico para solventar dudas y superar incertidumbres en cada caso o situación real.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio : ***Realizar análisis lógicos de casos o situaciones reales para razonar soluciones y generar nuevas ideas.***	**Argumenta sin afirmar más de lo que puede probar.**	Utiliza afirmaciones poco fiables, pues no las ha contrastado suficientemente.	Sus conclusiones no soportan objeciones sobre los factores del caso o situación real.	Sus argumentos comprueban con detalle y claridad la explicación de un caso o situación real.	Sus explicaciones están fundamentadas en su análisis del caso o situación real.	Sus afirmaciones están debidamente comprobadas con los factores del caso o situación real.
	Utiliza los procedimientos lógicos apropiados.	Los procedimientos de análisis lógico que utiliza, para el caso o situación real, son cuestionables.	Aplica sólo procedimientos lógicos basados en la causalidad básica.	Aplica con rigor lógico la relación causa, efecto y consecuencia de los casos o situaciones reales que analiza.	Utiliza sólo los procedimientos (inductivos o deductivos) de análisis lógico apropiado a cada caso o situación real.	Utiliza, apropiadamente, distintos procedimientos para profundizar en su análisis del caso o situación real.
	Ejecuta y expone análisis contrastados.	Suprime pruebas. Sólo expone, del análisis del caso o situación real, las premisas que sustenta su argumento.	El argumento sobre el caso o situación real no se corresponde con las evidencias.	Las premisas utilizadas para explicar el caso o situación real son coherentes con sus conclusiones.	Correlaciona e infiere correctamente los contenidos de un caso o situación real.	En sus análisis establece los límites, y formula alternativas para superarlos de manera contrastada y viable.
	Genera nuevas posibilidades de conocimiento.	Descuida posibles alternativas por no establecer vínculos entre los factores de un caso o situación real.	Generaliza y extrapola sin comprobar las relaciones entre los factores o fenómenos del caso o situación real.	Sistematiza las relaciones entre los factores o fenómenos de los casos o situaciones reales para formular enfoques novedosos.	Utiliza los procedimientos lógicos como una estrategia de aprendizaje y de solucionar problemas.	Plantea nuevas ilaciones para generar inferencias distintas que provoquen nuevas respuestas o hipótesis factuales.
	Apoya las objeciones con argumentos.	Cae en contradicciones en su análisis del caso o situación real.	Elabora los análisis del caso o la situación real sin calcular las posibles objeciones.	Utiliza el análisis lógico para solventar dudas y superar incertidumbres en cada caso o situación real.	Analiza dudas y posibles objeciones para mejorar sus argumentos sobre casos o situaciones reales.	Prevé, con argumentos *ad hoc*, cómo superar las objeciones en su análisis del caso o situación real.

COMPETENCIA PENSAMIENTO ANALÓGICO

Descripción

El pensamiento analógico organiza la experiencia cognitiva que cada persona elabora sobre la realidad, ya que es un proceso que permite interrelacionar y transformar ideas, percepciones y conceptos. Este pensamiento nos permite convertir lo ordinario en extraordinario y lo extraordinario en ordinario, y que abordemos lo desconocido desde lo que ya conocemos. La mera observación de similitudes y diferencias en un objeto, fenómeno o situación es una manera de practicar este estilo de pensamiento.

En ocasiones, somos capaces de entender y comprender una situación o un acontecimiento determinado como consecuencia de una interrelación de ideas, conceptos o sucesos que, en principio, no tenían parangón. Hemos comprendido porque hemos asociado ideas, conceptos o sucesos que, en apariencia, eran divergentes.

También en ocasiones, logramos que otras personas nos entiendan y comprendan una idea o concepto complejo porque hemos utilizado un símil o una comparación que ha facilitado el entendimiento y la comunicación. Hemos explicado algo desconocido a una persona con los términos e ideas sobre lo que ésta conoce, y hemos logrado que lo comprenda.

El pensamiento analógico se explicita en las analogías y/o semejanzas que utilizamos para explicar la realidad, comunicar ideas y resolver problemas. La historia del conocimiento científico es testigo de cómo importantes avances en el conocimiento de la realidad natural o social se han logrado cuando se reflexiona interactuando con ámbitos de conocimiento que, aparentemente, estaban disociados.

El desarrollo de esta competencia debe partir del uso simple de las analogías para relacionar y explicar ideas. Este proceso es un hábito cotidiano de nuestra convivencia que debe aprovecharse para estructurar la manera en que los estudiantes utilizan las analogías al relacionar y explicar sus reflexiones. El primer nivel de dominio consiste en contrastar la asociación simple de conocimientos divergentes.

El segundo nivel de dominio mide lo que el estudiante aprovecha de áreas de conocimiento próximas o dispares para establecer analogías útiles y rigurosas, que sirvan para resolver problemas o casos.

La utilización de la comparación y las semejanzas para crear conocimiento configuran el tercer nivel de dominio. Este nivel se caracteriza por los recursos sistemáticos que emplea el estudiante para emplear este tipo de pensamiento en la creación y organización de ideas.

La manera de registrar el uso explícito de este tipo de pensamiento consiste en comprobar cómo se relacionan ideas, cómo se crean analogías o ejemplos, cómo se explican ideas complejas de forma sencilla, cómo se plantean soluciones novedosas a problemas o casos y, finalmente, cómo se vinculan diferentes áreas de conocimiento.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses, valores

El pensamiento analógico está relacionado con los pensamientos reflexivo, lógico, sistémico, analítico, crítico y creativo. Asimismo, está asociado con la creatividad y la innovación. Es también un pensamiento estrechamente relacionado con la diversidad e interculturalidad. Y es también una ayuda estratégica en la resolución de problemas.

Este tipo de pensamiento sirve para relativizar problemas y buscar soluciones. Además, contribuye a desarrollar valores concernientes al sentido social y humano de la convivencia. También favorece la disponibilidad para cambiar, de manera racional y lógica, ideas y preconcepciones sobre un fenómeno o contingencia.

Es útil para reflexionar sobre el valor y los límites del conocimiento, para saber cómo argumentar explicaciones complejas y para desarrollar la creatividad y la imaginación.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

El dominio de esta competencia facilita la comprensión y desarrollo de nociones abstractas, permite modificar nociones preexistentes y desempeña un papel clave en la generación de nuevas ideas.

Este tipo de pensamiento es el proceso más idóneo para el desarrollo del conocimiento interdisciplinario o transdisciplinario, y para abordar procesos de aprendizaje en ámbitos de conocimiento especializado. En ambos procedimientos, la manera metódica de practicar este tipo de pensamiento es empleando la comparación –de forma sistemática y ordenada– para examinar relaciones, interacciones, semejanzas y diferencias entre dos o más objetos, ideas, conceptos, acontecimientos o fenómenos.

El aprendizaje de estos procedimientos permite acercar a los estudiantes a los entresijos de la investigación, y también permite entrever la necesidad de actualizar y renovar con rigor el manejo de información

y los conocimientos adquiridos, tanto en su trayectoria universitaria como en su vida personal y profesional.

Indicaciones para su incorporación al currículum académico

Esta competencia puede desarrollarse mediante estrategias de aprendizaje que enfrenten a los estudiantes a situaciones que les permitan utilizar, comprender y aplicar aquello que aprenden como un procedimiento para resolver problemas y proponer soluciones.

Las estrategias de aprendizaje más apropiadas para esta competencia son: el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos y el método de proyecto. Además, permite aprender a manejar fuentes de información y diferentes técnicas para el tratamiento e interpretación de datos. Es útil también para el tratamiento de simulaciones o el trabajo de campo.

COMPETENCIA PENSAMIENTO ANALÓGICO

Definición: **Es el comportamiento mental que logra establecer relaciones de semejanza o similitud entre cosas distintas. Suele utilizarse en los ejemplos.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **Pensamiento creativo, Resolución de problemas, Creatividad, Innovación, Gestión de proyectos, etc.**

Niveles de dominio:

1. Utilizar analogías de manera intuitiva para relacionar ideas y explicar sus ideas.
2. Utilizar analogías para comparar y establecer relaciones interdisciplinares.
3. Utilizar la comparación y las semejanzas para crear conocimiento.

Indicadores:

1. Relación entre ideas
2. Utilización de las correspondencias entre ideas para crear analogías o ejemplos
3. Explicar ideas complejas de forma sencilla
4. Buscar soluciones novedosas
5. Transferencia de conocimiento

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: ***Utilizar analogías de manera intuitiva para asociar ideas y explicarlas.***	**Relaciona conceptos e ideas de manera original.**	Asocia ideas sin contextualizar los casos o problemas enunciados.	Establece semejanzas básicas pero no resuelve casos o problemas básicos.	Asocia ideas diferentes para captar el sentido de un caso o problema.	Vincula ideas diferentes para cambiar sus percepciones sobre un caso o problema.	Compara ideas para encontrar nuevos sentidos a un caso o problema.
	Identifica en modelos la correspondencia entre ideas y ejemplos.	Omite o relaciona erróneamente ejemplos e ideas presentes en un modelo.	Inadvierte las correspondencias entre ideas y ejemplos.	Establece la correspondencia entre las ideas y ejemplos de un modelo.	Encuentra analogías entre modelos determinados.	Utiliza las correspondencias entre modelos para generar nuevas comparaciones.
	Recurre a la analogía para crear explicaciones.	Utiliza ejemplos inadecuados.	Confunde los ejemplos con las ideas fundamentales.	Utiliza ejemplos para explicarse ideas o procesos abstractos	Utiliza las comparaciones para establecer ejemplos.	Elabora símiles para explicar ideas o procesos abstractos
	Recurre a las analogías para encontrar soluciones.	Desecha la comparación como guía de soluciones.	Imagina soluciones sin sistematizarlas.	Busca en otros ejemplos, posibles soluciones.	Utiliza la comparación para crear soluciones.	Recurre a ejemplos comparativos para transferir soluciones.
	Transfiere ideas de dominios diferentes.	Disocia ideas y desecha posibles relaciones.	Identifica relaciones simples, sin analizar su correspondencia.	Establece relaciones entre ideas no asociadas de por sí.	Identifica la relación entre ideas disociadas, como una manera resolver problemas o casos.	Utiliza la relación entre ideas como una manera de resolver problemas o casos.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: *Utilizar analogías para comparar y establecer relaciones interdisciplinares.*	**Vincula ideas divergentes de manera sistemática.**	Confronta ideas sin atender debidamente a las similitudes planteadas en un caso o problema.	Coteja ideas sin encajarlas en una línea argumental.	Compara ideas para argumentar nuevos enfoques a un caso o problema.	Argumenta la correspondencia de las comparaciones que utiliza.	Utiliza la comparación de manera sistemática para argumentar soluciones.
	Establece correspondencias entre ideas divergentes.	Compara sin establecer las correspondencias adecuadas entre ideas.	Confronta ideas sin compararlas.	Utiliza las correspondencias entre ideas y ejemplos para generar nuevas comparaciones.	Compara ideas y conceptos para resolver casos o problemas.	Deduce comparaciones extrapolando de forma apropiada.
	Recurre a la analogía para crear explicaciones asimilables.	Desecha los ejemplos como una pauta de explicación.	Utiliza ejemplos ineficaces para explicar sus ideas.	Elabora ejemplos para explicar ideas o procesos abstractos.	Utiliza la analogía para aclarar las ideas propias y ajenas.	Explica ideas complejas con analogías eficientes.
	Emplea analogías para comunicar soluciones.	Confunde con las analogías que utiliza.	Utiliza ejemplos poco concisos y claros.	Transmite con claridad sus ideas gracias a los ejemplos comparativos que utiliza.	Utiliza símiles explicativos apropiados a las ideas que quiere transmitir.	Idea analogías claras y eficaces para comunicar soluciones novedosas.
	Transfiere ideas de disciplinas distintas.	Desaprovecha conocimientos transversales para resolver casos o problemas.	Vincula ideas inapropiadamente para intentar resolver casos o problemas.	Utiliza la relación entre disciplinas como una manera resolución de problemas o casos.	Utiliza técnicas de otras disciplinas para comparar ideas o conceptos.	Transfiere adecuadamente ideas o conceptos de una disciplina a otra para resolver casos o problemas.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: *Utilizar la comparación y las semejanzas para crear conocimiento.*	**Conceptúa ideas analógicamente.**	Utiliza analogías de modo asistemático.	Utiliza semejanzas sin contrastarlas debidamente.	Utiliza la comparación de manera sistemática.	Utiliza procedimientos comparativos apropiados a cada caso o problema.	Crea procedimientos comparativos apropiados a cada caso o problema.
	Razona las semejanzas o comparaciones que utiliza.	Utiliza confrontaciones como comparaciones.	Utiliza analogías sin vertebrarlas en sus argumentaciones.	Deduce comparaciones razonadas.	Utiliza el símil como parte de sus argumentaciones.	Argumenta las extrapolaciones que utiliza.
	Busca la correspondencia entre ideas (divergentes) y situaciones reales para aplicar soluciones.	Utiliza semejanzas sin atender a las relaciones contextuales de éstas.	Utiliza ejemplos que no aclaran sus correspondencias con lo que pretende explicar.	Explica casos o problemas complejos con analogías eficientes.	Crea analogías eficientes y apropiadas a cada caso o problema real.	Utiliza la comparación para establecer hipótesis razonadas.
	Crea analogías para comunicar soluciones y enfoque novedosos.	Ejemplifica sin lograr aclarar su discurso.	Recurre a analogías manidas.	Idea analogías propias, claras y eficaces para comunicar soluciones.	Estructura las analogías en un discurso argumentado.	Transfiere ideas mediante analogías propias de un contexto a otro.
	Utiliza la analogía como método de trabajo interdisciplinar.	Utiliza las analogías propias de una única disciplina.	Vincula ideas o conceptos de disciplinas diferentes.	Transfiere adecuadamente ideas de una disciplina a otra para resolver casos o problemas.	Resuelve casos o problemas con procedimientos interdisciplinares.	Genera procedimientos interdisciplinares para resolver casos o problemas reales.

COMPETENCIA PENSAMIENTO PRÁCTICO

Descripción

Es el modo de pensar dirigido a la acción que utilizamos en la vida diaria para adaptarnos a las nuevas situaciones que se nos presentan, tomar decisiones y, consecuentemente, actuar. Es un pensamiento dirigido a lograr resultados en circunstancias no necesariamente definidas "a priori" con precisión.

Implica la identificación de los objetivos a alcanzar, que con frecuencia debe definir el propio sujeto, y de todos los elementos de información disponibles, incluyendo las restricciones u obstáculos que habrá que tomar en consideración para alcanzar esos objetivos. Las limitaciones de tiempo u otros recursos disponibles, en particular, están presentes al abordar la situación. El pensamiento práctico lleva aparejadas las preocupaciones por la eficacia y la eficiencia.

Los elementos de información, tanto cuantitativa como cualitativa, son interpretados y evaluados en cuanto a su importancia para resolver la situación, lo cual implica el uso de criterios y procedimientos de tratamiento de la información claros, preferentemente explícitos, que se aplican de forma consistente a lo largo de todo el proceso de pensamiento.

Una de las características de este tipo de pensamiento es que supone enfrentarse con la incertidumbre, puesto que en las situaciones de la vida real, a diferencia de los supuestos teóricos, no siempre se cuenta con toda la información que los modelos formales exigen. El uso de experiencias pasadas propias o de otras personas y de hipótesis razonables puede ser indispensable para avanzar en el proceso de pensamiento.

Los cursos de acción (soluciones a la situación) no están predeterminados por lo que el pensamiento práctico debe seleccionar, atendiendo a la información disponible, a la eficacia y a la eficiencia, cuál es el más apropiado y establecer el proceso (planificación) a seguir para alcanzar los objetivos. Ese proceso incluye necesariamente las acciones a realizar, los recursos necesarios y la secuencia temporal.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses, valores

Está muy relacionado con otros tipos de pensamiento como son el pensamiento analítico, el pensamiento creativo, el pensamiento reflexivo y el pensamiento deliberativo, puesto que los utiliza y desarrolla para comprender y valorar la situación y en la búsqueda de soluciones que faciliten el logro de los objetivos.

Está relacionado con la planificación, la gestión por objetivos, el espíritu emprendedor, la orientación al logro, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Cualquiera de estas competencias resultaría imposible de dominar sin usar adecuadamente el pensamiento práctico.

Su ejercitación provee a la persona de una estructura mental que le permite enfrentarse con situaciones complejas en la seguridad de que será capaz de abordarlas y superarlas, dotándola así de mayor autoconfianza.

En la relación con otros, dominar el pensamiento práctico se refleja como una mayor rapidez en encontrar caminos hacia los objetivos y una mejor argumentación de las razones por la que esos caminos son adecuados. También, se refleja en la capacidad para valorar críticamente los argumentos de los demás, todo lo cual facilita el liderazgo o, al menos, el desempeñar un rol de autoridad en los grupos.

Importancia de la competencia en la vida estudiantil e importancia de la competencia en la vida profesional

Uno de los problemas que pueden derivarse de los métodos clásicos de enseñanza consiste en que los estudiantes reciben siempre todos los datos necesarios para resolver ejercicios prefabricados para ejercitarse en la aplicación de técnicas concretas. Esto puede hacer pensar al estudiante que todas las situaciones tienen una solución concreta a la que debe llegar. Su respuesta será correcta o incorrecta según se acomode o no a la que "debe ser", o lo que es lo mismo a la del profesor. Como consecuencia, el estudiante se hace dependiente del profesor en la valoración de la calidad de su respuesta y, lo que es peor, cuando le faltan datos no sabe qué hacer.

Por otra parte, en la vida académica el estudiante no tiene que poner en práctica las soluciones a las que llega. No tiene que responsabilizarse del éxito o del fracaso de sus propuestas. Por eso, las respuestas teóricas o inviables si se tuvieran en cuenta todas las limitaciones reales, pueden parecerle suficientemente válidas.

La ejercitación del pensamiento práctico, por el contrario, le prepara para hacer frente a situaciones en las que no basta con aplicar recetas o fórmulas y en las que las soluciones o decisiones que se propongan deben estar argumentadas y acomodarse a los recursos disponibles. Le prepara, por lo tanto, para enfrentarse a los problemas reales.

En el desempeño profesional, además de encontrar con más facilidad soluciones viables a las situaciones con que se enfrente, la capaci-

dad de argumentar pormenorizadamente sus planteamientos y de criticar los de los demás resaltando sus posibles fallos, completándolos o mejorándolos, le facilitará el éxito y, como consecuencia, la promoción a puestos de cada vez mayor responsabilidad.

Indicaciones para su incorporación al currículum académico

El planteamiento de situaciones reales como base para el aprendizaje es fundamental para el desarrollo de esta competencia. El estudiante, inicialmente con instrucciones precisas pero más adelante por sí mismo, debe acostumbrarse a manejar datos reales y a responsabilizarse de sus decisiones.

Tanto el método del caso como el aprendizaje basado en proyectos pueden ayudar significativamente al desarrollo de esta competencia. El profesor debe plantear preguntas del tipo: ¿Cuáles son los objetivos a alcanzar? ¿Qué datos tenemos? ¿Qué importancia tienen? ¿Qué significan? ¿Qué dificultades implican? ¿Cuáles son las limitaciones existentes? ¿Qué otros datos necesitaríamos? ¿A qué otras situaciones se parece la propuesta? ¿En qué se diferencian? ¿Qué posibles soluciones existen? ¿Cuál es la más adecuada? Y, sobre todo, ¿Por qué?

COMPETENCIA PENSAMIENTO PRÁCTICO

Definición: **Es el comportamiento mental que facilita seleccionar el curso de acción más apropiado, atendiendo a la información disponible y a establecer el proceso a seguir para alcanzar los objetivos con eficacia y eficiencia. Es el modo de pensar dirigido a la acción.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **Pensamiento deliberativo, Pensamiento creativo, Pensamiento reflexivo y Pensamiento analítico, Planificación, Gestión por objetivos, Orientación al logro, Adaptación al entorno, Automotivación, Espíritu emprendedor, Resolución de problemas, Toma de decisiones, etc.**

Niveles:

1. Utilizar sus capacidades y los recursos de que dispone para alcanzar los objetivos en situaciones habituales y siguiendo instrucciones.
2. Abordar situaciones nuevas o complejas con un enfoque propio que le conduce a diseñar y desarrollar un plan con acciones concretas para resolverlas.
3. Abordar situaciones nuevas o complejas en colaboración con otros hasta llegar a diseñar un plan coherente con acciones concretas.

Indicadores:

1. Identificación o determinación de objetivos. Concreción del problema a resolver o la situación a superar.
2. Uso de la información. Identificación de lagunas de información. Hacer frente a la incertidumbre.
3. Especificación de criterios para evaluar la confiabilidad de la información.
4. Uso de procedimientos de ayuda para el análisis de la información.
5. Resultado del proceso de pensamiento (planificación, decisión, acción) y su argumentación.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: ***Utilizar sus capacidades y los recursos de que dispone para alcanzar los objetivos en situaciones habituales y siguiendo instrucciones.***	**Identifica los objetivos concretos a lograr en las tareas que se le encomiendan.**	Confunde los objetivos con los procedimientos (la meta a alcanzar con el camino para llegar a ella).	Se limita a repetir las instrucciones recibidas, mezclando objetivos y procedimientos.	Diferencia claramente los objetivos a lograr de los procedimientos a seguir para alcanzarlos.	Define con sus propias palabras los objetivos concretos de las tareas que debe realizar.	Define los objetivos concretos y los relaciona con los pasos a dar para alcanzarlos.
	Utiliza correctamente los elementos de información de que dispone.	No tiene en cuenta todos los elementos de información disponibles.	Mezcla elementos de información relevantes con los irrelevantes.	Identifica correctamente todos los elementos de información relevantes que se le suministran.	Identifica, además, los elementos de información relevantes que le faltan.	Plantea supuestos razonados sobre las lagunas de información.
	Tiene en cuenta criterios claros para evaluar la calidad de los elementos de información que se le facilitan.	No evalúa los elementos de información. Considera todos los tipos de información igualmente válidos o fiables.	Utiliza criterios arbitrarios o variables a lo largo del proceso de valoración.	Utiliza criterios claros para evaluar los diferentes tipos de información disponible de acuerdo con las instrucciones recibidas.	Explica (demuestra que comprende) la aplicación de los criterios de evaluación.	Aplica de manera consistente los criterios de evaluación a lo largo de todo el proceso.
	Utiliza correctamente los procedimientos de procesamiento de la información correspondientes a la materia.	No utiliza los procedimientos que se le han indicado.	Utiliza mal los procedimientos propuestos.	Utiliza correctamente los procedimientos que se le han propuesto.	Explica los pasos seguidos para aplicar los procedimientos.	Interpreta correctamente los resultados obtenidos.
	Traduce en decisiones o acciones concretas su análisis de la situación.	No llega a conclusiones concretas. Se pierde en divagaciones o ambigüedades.	Propone acciones concretas pero no conducen al objetivo definido.	Propone acciones concretas para alcanzar los objetivos.	Argumenta coherentemente la relación entre la información, las acciones propuestas y los objetivos definidos.	Identifica los puntos débiles o los riesgos que contiene su propuesta.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: ***Abordar situaciones nuevas o complejas con un enfoque propio que le conduce a diseñar y desarrollar un plan con acciones concretas para resolverlas.***	**Establece objetivos concretos en relación con la situación que se le plantea.**	No se plantea objetivos concretos.	Sus objetivos no son adecuados a la situación.	Establece objetivos concretos adecuados a la situación planteada.	Establece objetivos finales y los pasos intermedios para alcanzarlos.	Establece varios objetivos alcanzables de forma simultánea y explica la relación existente entre ellos.
	Identifica los elementos de información necesarios para hacer frente a la situación.	No es capaz de enumerar los tipos de información que necesita para hacer frente a la situación.	Olvida algunos tipos de información importantes para hacer frente a la situación.	Elabora un listado completo de los elementos de información necesarios para resolver la situación.	Encuentra la información, cubriendo las lagunas con supuestos argumentados.	Esos supuestos incluyen varios posibles valores para la información que le falta.
	Establece sus propios criterios para evaluar la validez de la información.	No hace explícitos los criterios que utiliza para evaluar la información.	Utiliza criterios poco adecuados para evaluar los diferentes tipos de información.	Utiliza criterios adecuados para evaluar los diferentes tipos de información.	Explica y argumenta la idoneidad de los criterios utilizados.	Establece procedimientos que aseguran la aplicación consistente de los criterios de evaluación.
	Selecciona los procedimientos adecuados para procesar la información.	Utiliza procedimientos no adecuados a la situación.	Selecciona los procedimientos adecuados, pero los utiliza mal.	Utiliza correctamente los procedimientos adecuados para procesar la información.	Explica satisfactoriamente el procedimiento seguido para procesar la información y su adecuación a la situación o el tipo de información.	Interpreta acertadamente los resultados en relación con la situación planteada y los objetivos establecidos.
	Elabora un plan coherente para resolver la situación.	Plantea un plan teórico, no adaptado a la situación concreta o que no se concreta en acciones.	Su plan no es coherente. Propone un conjunto de acciones no coordinadas, que no conducen a alcanzar los objetivos.	Diseña un plan coherente para alcanzar los objetivos.	Explica de manera clara por qué su plan es factible y conduce a los objetivos.	Su plan incluye un análisis del riesgo y al menos un plan de contingencia ("plan B").

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
Tercer Nivel de dominio: *Abordar situaciones nuevas o complejas en colaboración con otros hasta llegar a diseñar un plan coherente con acciones concretas.*	**Acuerda objetivos concretos apropiados para la situación que se le plantea.**	No acepta enfoques distintos al suyo propio.	Retrasa o incluso impide el acuerdo mediante críticas a los enfoques propuestos por los demás.	Acuerda objetivos concretos que incluyen enfoques distintos sobre la situación planteada.	Facilita el acuerdo en la determinación de los objetivos mediante la búsqueda de posiciones intermedias.	Elabora una propuesta de jerarquización o ponderación de los objetivos y de la relación existente entre ellos aceptable por todos.
	Acuerda el conjunto de elementos de información necesarios para hacer frente a la situación.	Rechaza tomar en consideración elementos de información distintos a los que apoyan su punto de vista.	Dificulta el acuerdo al poner en duda, sin pruebas o argumentos convincentes, los elementos de información aportados por otros.	Acuerda tomar en consideración todos los tipos de elementos de información propuestos por los demás.	Ayuda a identificar las lagunas de información y a incorporar la incertidumbre al proceso.	Propone supuestos razonados sobre las lagunas de información que incluyen las diferentes sensibilidades.
	Acuerda criterios comunes para evaluar la validez de los elementos de información.	No acepta criterios distintos a los suyos propios para evaluar los elementos de información.	Dificulta el acuerdo al insistir en imponer sus criterios a pesar de los argumentos en contra de los demás.	Acuerda los criterios mayoritarios para evaluar la validez de los elementos de información.	Identifica los errores de juicio en la evaluación de los elementos de información y propone vías para superarlos.	Propone un sistema consistente para evaluar la validez de los elementos de información, logrando el acuerdo entre todos.
	Acuerda los procedimientos a utilizar para procesar la información.	Sólo acepta los procedimientos que ya conoce y aplica.	Espera a tener los resultados para aceptar o rechazar los procedimientos.	Acuerda los procedimientos que la mayoría considera oportunos y los resultados que se obtienen.	Propone procedimientos sencillos o avalados por expertos para facilitar el acuerdo.	Ofrece una interpretación razonada de los resultados, teniendo en cuenta los distintos objetivos y sensibilidades.
	Acuerda un plan coherente para resolver la situación	Utiliza falsos dilemas u otras falacias para oponerse al plan.	Sólo acepta parte de las acciones. Se opone al plan en su conjunto.	Interviene en el diseño del plan, aceptando las propuestas de actuación apoyadas por la mayoría.	Recoge las propuestas de todos para facilitar el acuerdo en el plan de actuación colectiva.	Tras identificar los riesgos, incorpora las opciones no mayoritarias como posibles planes de contingencia.

COMPETENCIA PENSAMIENTO DELIBERATIVO

Descripción

Tomar el pensamiento como competencia es una decisión aceptada y demandada por el ámbito profesional como base de toda actuación. El pensamiento deliberativo es una forma de pensar estrechamente relacionada con la toma de decisiones. Parece una obviedad. Sin embargo, la toma de decisiones, práctica habitual de muchas profesiones y de la actividad humana en general, exige una correcta utilización de los mecanismos del pensamiento en una dirección determinada.

En este tipo de competencias, las de pensamiento, tomamos el mismo en un sentido instrumental. El pensamiento deliberativo ayudará a organizar las ideas y conceptos en función de unos criterios, normas y valores que garanticen la seguridad y consistencia de las decisiones que se tomen. Cuanto más fundamentadas estén las ideas, mayor garantía tendrán para ser una base en la toma de decisiones.

El desarrollo de esta competencia pretende, en un primer momento, identificar las características del pensamiento deliberativo y su empleo adecuado en situaciones de la vida cotidiana. El pensamiento deliberativo supone dosis de reflexión y de lógica orientadas a la actuación, sabe dar una explicación soporte a las decisiones que piensa adoptar y justifica suficientemente las mismas.

Pertenece a un segundo grado de desarrollo la identificación de las connotaciones del propio estilo de toma de decisiones, que pueden ser más o menos reflexivas (en cuanto a la dedicación en el tiempo a la reflexión). Pueden ser más o menos pragmáticas, más o menos rotundas, etc.

Ya en un tercer nivel de dominio de esta competencia habrán de tenerse en cuenta técnicas para fortalecer el estilo propio cuando se enfrentan decisiones complejas. Se analizan y ejercitan diversas alternativas que mejoran la toma de decisiones, justificando su empleo.

Servirán de indicadores del grado de desarrollo de esta competencia la identificación, reconocimiento y utilización de principios y técnicas implícitas en el pensamiento deliberativo.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses, valores

Esta competencia está muy relacionada (como se ha indicado a la hora de describirla) con otros tipos de pensamiento, tales como el reflexivo, el lógico, el analítico, el crítico y el sistémico. Está relacionada con la identificación y resolución de problemas y la toma de decisiones.

La competencia pensamiento deliberativo supone flexibilidad, equidad, sentido de la justicia. Se hace imprescindible para un buen ejercicio de competencias tales como liderazgo, innovación, gestión de proyectos, espíritu emprendedor y con valores tales como la autoestima, automotivación, creación de un nuevo orden, justicia global, etc.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

La calidad personal y profesional de un individuo está avalada por la calidad que tienen las decisiones que adopta. Dicha calidad está fundamentada en un pensamiento deliberativo sólido.

Hay carreras en las que está especialmente indicado el desarrollo de esta competencia, como Derecho, Dirección y Administración de Empresas, Educación. En general, todas las carreras suponen dosis de toma de decisiones, sobre todo, aquellas, cuyo ejercicio tienen influencia directa sobre las personas.

En la vida profesional es también una competencia base en puestos que requieran gestión de recursos, actividad comercial, dirección de personas, relaciones públicas, etc.

Indicaciones para su incorporación al currículum académico

Las actividades que supongan ordenar ideas o conceptos para llegar a conclusiones o para organizar un discurso se pueden contar en la programación de la asignatura como medios de desarrollo de esta competencia.

Su aprendizaje es compatible con casi todas las materias académicas, seleccionando adecuadamente las actividades en que se pueden practicar comportamientos arriba mencionados.

Son recomendables en esta competencia, técnicas de evaluación que incorporen la participación de los estudiantes mediante la auto evaluación y la evaluación de otros compañeros.

Actividades de nivel elemental puede ser la lectura de un caso o la escucha de una situación (narración, película, etc.) y el análisis del proceso seguido para la elaboración de la propuesta, de modo que el estudiante identifique si están presentes los elementos y fases de un proceso de pensamiento deliberativo.

En un nivel avanzado se puede tratar la originalidad del pensamiento deliberativo haciendo transferencia del proceso a diferentes ámbitos y contextos.

COMPETENCIA PENSAMIENTO DELIBERATIVO

Definición: **Es el comportamiento intelectual que considera los pros y contras de nuestras decisiones antes de adoptarlas y examina la razón o sinrazón de los puntos de vista antes de emitir un juicio.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **Pensamiento reflexivo, Pensamiento lógico, Pensamiento analítico, Pensamiento crítico, Resolución de problemas, Toma de decisiones, Liderazgo, Justicia, etc.**

Niveles:

1. Considerar atenta y detenidamente los pros y los contras de los motivos de una decisión antes de adoptarla en una situación sencilla y ajena al estudiante.
2. Considerar atenta y detenidamente los pros y los contras de los motivos de una decisión antes de adoptarla, en una situación en que el estudiante está personalmente implicado.
3. Considerar atenta y detenidamente los pros y los contras de los motivos de una decisión antes de adoptarla en situaciones complejas.

Indicadores:

1. Reunir información para deliberar sobre una situación.
2. Tener en cuenta los criterios, normas, valores, referentes, etc. en la deliberación.
3. Análisis de los diferentes componentes de la situación.
4. Construcción de una propuesta fundada en su proceso deliberativo.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: ***Considerar atenta y detenidamente los pros y los contras de los motivos de una decisión antes de adoptarla en una situación sencilla y ajena al estudiante.***	**Reúne información para deliberar sobre una situación sencilla.**	Responde intuitivamente, sin buscar información.	Reúne insuficiente información	Reúne la información disponible para deliberar sobre una situación.	Contrasta si dispone de la información de todas las fuentes.	Reúne toda la información posible, presentándola de manera ordenada.
	Tiene en cuenta criterios de referencia en la deliberación.	Omite hacer referencias a criterios.	Utiliza criterios inapropiados a la situación o contexto.	Tiene en cuenta criterios apropiados para el contexto o situación.	Incorpora criterios apropiados y originales en un contexto determinado.	Tiene en cuenta criterios apropiados de diverso tipo (normas, valores, referentes, etc.).
	Analiza los diferentes componentes de la situación.	Confunde los componentes presentes en una situación.	Reconoce algunos componentes de la situación.	Distingue los diferentes componentes de una situación determinada.	Establece relaciones entre los diferentes componentes de la situación.	Descubre el modelo, patrón, sistema o principios que regulan la relación entre los componentes.
	Construye una propuesta fundada en su proceso deliberativo.	Delibera sin llegar a una propuesta.	Formula una propuesta incompleta o poco fundada.	Elabora una propuesta fundada en su proceso deliberativo.	Justifica su propuesta con argumentos sólidos.	Construye una propuesta basada en una consideración cuidadosa y detallada de los pros y los contras.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: *Considerar atenta y detenidamente los pros y los contras de los motivos de una decisión antes de adoptarla, en una situación en que el estudiante está personalmente implicado.*	**Reúne información para deliberar sobre una situación propia.**	Responde intuitivamente, sin buscar información.	Reúne insuficiente información	Reúne la información disponible para deliberar sobre una situación propia.	Contrasta si dispone de la información de todas las fuentes.	Sistematiza toda la información.
	Tiene en cuenta criterios de referencia en la deliberación.	Omite hacer referencias a criterios.	Utiliza criterios inapropiados a la situación o contexto.	Tiene en cuenta criterios apropiados para el contexto o situación.	Incorpora criterios apropiados y originales en un contexto determinado.	Tiene en cuenta criterios apropiados de diverso tipo (normas, valores, referentes, etc.).
	Analiza los diferentes componentes de la situación en que está implicado.	Confunde los componentes presentes en la situación.	Reconoce algunos componentes de la situación.	Distingue los diferentes componentes de una situación determinada.	Establece relaciones entre los diferentes componentes de la situación, superando su implicación en la misma.	Descubre el modelo, patrón, sistema o principios que regulan la relación entre los componentes.
	Construye una propuesta fundada en su proceso deliberativo.	Delibera sin llegar a una propuesta.	Formula una propuesta incompleta o poco fundada.	Elabora una propuesta fundada en su proceso deliberativo.	Justifica su propuesta con argumentos sólidos.	Construye una propuesta basada en una consideración cuidadosa y detallada de los pros y los contras.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio : ***Considerar atenta y detenidamente los pros y los contras de los motivos de una decisión antes de adoptarla en situaciones complejas.***	**Reúne información para deliberar sobre una situación compleja.**	Omite información relevante.	Reúne la información sin orden.	Reúne toda la información, presentándola de manera ordenada.	Sistematiza toda la información relevante	Afronta la situación compleja con una definición precisa del caso o problema.
	Tiene en cuenta diversos criterios de referencia al deliberar en una situación compleja.	Utiliza criterios insuficientes o inapropiados.	Sólo utiliza criterios normativos.	Tiene en cuenta diversos criterios apropiados para el contexto o situación.	Incorpora criterios apropiados y originales en una situación compleja.	Destaca por la originalidad y adecuación de los criterios utilizados en situaciones complejas
	Analiza los diferentes componentes de una situación compleja.	Realiza un análisis incompleto o erróneo de la situación	Distingue los diferentes componentes de una situación compleja.	Establece relaciones entre los diferentes componentes de la situación.	Descubre el modelo, patrón, sistema o principios que regulan la relación entre los componentes	Propone un modelo, patrón, sistema o principios novedosos u originales para el contexto.
	Construye una propuesta compleja fundada en su proceso deliberativo.	Formula una propuesta incompleta o poco fundada.	Elabora una propuesta superflua en su proceso deliberativo.	Elabora una propuesta compleja bien fundada en su proceso deliberativo	Construye una propuesta eficaz basada en argumentos sólidos.	Sistematiza su propuesta considerando cuidadosa y detalladamente de los pros y los contras.

COMPETENCIA PENSAMIENTO COLEGIADO

Descripción

El pensamiento colegiado es un modo de pensar junto con otras personas para la construcción conjunta de un pensamiento compartido. Para ello habrá que conjugar e integrar distintos modos de pensar en un solo pensamiento. Así, la construcción del pensamiento colegiado se va a manifestar a dos niveles:

- Por un lado, a nivel individual, cada persona incorpora en su pensamiento elementos y modos de pensar diversos, que no hubiera generado por sí sola, y que pasan a estar integrados en el propio pensamiento. De hecho, la persona construye, en el curso de la interacción y por medio del diálogo con los otros, un conocimiento negociado que posteriormente interioriza como propio.
- Por otro lado, a nivel social, el pensamiento colegiado facilita la utilización por varias personas de distintos modos de pensar que, a partir del encuentro y el diálogo, negocian, construyen y reconstruyen un conocimiento conjunto y compartido, creando así una comunidad de pensamiento.

En consecuencia, desarrollar esta competencia tiene repercusiones trascendentales para la contribución que cada persona haga a la construcción del conocimiento en aquellos grupos, organizaciones y comunidades de las que forme parte y, de forma muy especial, en la construcción de comunidades de aprendizaje en las que generar y compartir el conocimiento profesional y científico.

Los indicadores para su evaluación aportan dimensiones de contenido desde las que podemos profundizar en su desarrollo: el reconocimiento del pensamiento colegiado y sus manifestaciones en diversas situaciones; la valoración de sus contribuciones al desarrollo del conocimiento, con lo que conlleva para el desarrollo de las personas, grupos, organizaciones y comunidades; la construcción de este pensamiento desde la expresión del pensamiento propio, el análisis y comprensión del pensamiento de otros, y la síntesis e integración de las aportaciones particulares en un pensamiento común compartido; y la aplicación de estrategias, técnicas y recursos que faciliten la gestión del conocimiento.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses y valores

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado, por una parte, con las competencias de trabajo en equipo, resolución de

problemas y negociación; y, por otra parte, con las competencias relativas a los otros pensamientos, ya que requiere una combinación de distintos modos de pensar.

El desarrollo de esta competencia implica la adquisición de componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales: reconocer las manifestaciones del pensamiento colegiado diferenciándolo del pensamiento particular y del pensamiento propio; tener algo que decir y creer que merece la pena compartirlo; habilidades para conjugar modos de pensamiento, habilidades interpersonales que posibiliten la construcción conjunta del conocimiento (de comunicación, relación interpersonal, trabajo en equipo y negociación), y sistémicas para aplicar el conocimiento generado en la mejora de los grupos, instituciones y contextos en los que tenga lugar (gestión de proyectos, orientación a la calidad y al logro, innovación y espíritu emprendedor).

Importancia para la vida estudiantil y profesional

La competencia de pensamiento colegiado constituye una base primordial para la gestión del conocimiento y la constitución de comunidades de práctica, ya sean científicas o profesionales. Por ello, frente a otros escenarios y oportunidades de aprendizaje que las personas pueden hallar a lo largo de su vida, la universidad y el periodo de formación que comprende constituye un espacio privilegiado para compartir, crear y recrear pensamiento y conocimiento colegiadamente; es un lugar de encuentro pensado específicamente para generar y compartir conocimiento profesional y científico en una comunidad de aprendizaje y profesional. Una meta específicamente universitaria es enseñar a sus estudiantes a pensar y a hacerlo compartidamente, desde el diálogo y con métodos sistemáticos propios del conocimiento consensuado por una comunidad científica y profesional.

Esta experiencia de aprendizaje compartido debiera constituir un referente a lo largo de toda la posterior vida profesional, como modelo aprendido para la gestión del conocimiento colegiado que se aplique a la mejora y desarrollo de las organizaciones e instituciones en las que se integre en su vida laboral, e incluso ciudadana y activa.

Orientaciones para su incorporación al currículum

Las situaciones propicias para el desarrollo de esta competencia pueden ser básicamente de tres tipos, que constituirán sus niveles:

- En primer lugar, situaciones puntuales poco complejas, que respondan a situaciones familiares en las que se pueda trabajar algún aspecto o componente de esta competencia; tales como: la identificación de manifestaciones del pensamiento colegiado en determinadas situaciones y casos (propios o ajenos, reales o hipotéticos), en los que se pueda analizar y apreciar sus contribuciones a la mejora de la situación para comprender en qué consiste la competencia y su valor; situaciones en las que se ejercita o entrena algún aspecto procedimental de la competencia (la expresión, análisis e integración de distintos pensamientos, la participación en debates y controversias, habilidades interpersonales de comunicación, trabajo en equipo y negociación).
- En un segundo nivel están las situaciones en que los estudiantes tienen que ejercitar todos los componentes de la competencia para desarrollar en grupo una tarea o proyecto. El desarrollo de la competencia se verá especialmente facilitado cuando las condiciones y estructura de la tarea requieran un aprendizaje cooperativo, para experimentar la interdependencia positiva entre los miembros del grupo y desarrollar habilidades cooperativas de todo tipo que posibiliten un producto realmente colegiado.
- Finalmente, un tercer nivel de complejidad se propicia en situaciones en las que los estudiantes han de abordar en equipo un problema o proyecto complejo propio de su ámbito de conocimiento. La situación puede ser real o simulada, pero cercana a la realidad laboral. Además, el resultado colegiado del proceso habrá de suponer una aportación valiosa para el desarrollo del conocimiento y la práctica profesional en dicho ámbito, para lo cual deberá ajustarse a un proceso sistemático de trabajo y / o investigación fundamentado desde los métodos y herramientas contrastados como propios de esa comunidad científica y profesional. Los trabajos que respondan a la aplicación de un proceso de investigación constituyen una ocasión privilegiada para trabajar esta competencia y experimentar el acuerdo intersubjetivo como base del conocimiento científico.

Estas situaciones permitirán al profesor la observación de los indicadores de evaluación en la conducta de los estudiantes que participen en el proceso de reflexión conjunta de cada equipo. Además, el análisis de la tarea resultante permitirá valorar si se trata de un producto realmente colegiado, o más bien de una suma de pensamientos particulares. Por otra parte, las reflexiones e informes de los propios estudiantes so-

bre el proceso seguido les permitirán tomar conciencia y dar cuenta de las condiciones, dificultades halladas y estrategias empleadas para progresar desde los pensamientos particulares hasta su integración en un pensamiento compartido. La evaluación formativa, autoevaluación y evaluación por los otros, serán fundamentales para favorecer los avances en este proceso.

COMPETENCIA PENSAMIENTO COLEGIADO

Definición: **Es el comportamiento mental que se construye, junto con otras personas, considerando las manifestaciones provenientes de los integrantes del colectivo para responder de forma comprometida y solidaria.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado: **por una parte, con las competencias de Trabajo en equipo, Resolución de problemas y Negociación; y, por otra parte, con las competencias relativas a los otros Pensamientos, ya que requiere una combinación de distintos modos de pensar.**

Niveles:

1. Identificar y valorar las manifestaciones del pensamiento colegiado en situaciones cotidianas, desarrollando actitudes y habilidades que faciliten su construcción.
2. Desarrollar estrategias sistemáticas que generen el pensamiento colegiado en los equipos de trabajo que integra.
3. Promover activamente la construcción de un pensamiento profesional colegiado como expresión del análisis compartido de una realidad y la búsqueda de soluciones y proyectos que contribuyan a su mejora.

Indicadores:

1. Reconocimiento del pensamiento colegiado (como distinto del propio y particular).
2. Construcción del Pensamiento colegiado: Expresión del pensamiento propio.
3. Construcción del Pensamiento colegiado: Contraste con el pensamiento de otros.
4. Construcción del Pensamiento colegiado: Búsqueda de Síntesis e Integración.
5. Valoración del pensamiento colegiado y su potencial de cambio.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: *Identificar y valorar las manifestaciones del pensamiento colegiado en situaciones cotidianas, desarrollando actitudes y habilidades que faciliten su construcción.*	**Identifica elementos y expresiones de pensamiento colegiado en su pensamiento.**	Confunde el pensamiento propio y el pensamiento ajeno.	Distingue con dificultad manifestaciones de pensamiento colegiado en su pensamiento.	Identifica algunos elementos y expresiones frecuentes de pensamiento colegiado en su pensamiento.	Identifica con precisión elementos y expresiones de pensamiento colegiado en su pensamiento.	Reconoce las manifestaciones del pensamiento colegiado que configuran su mentalidad.
	Reconoce manifestaciones de pensamiento colegiado en situaciones cotidianas.	No distingue elementos y formas de pensamiento particular y colegiado en situaciones familiares.	Idëntifica algunas manifestaciones y usos evidentes de pensamiento colegiado en situaciones habituales.	Reconoce manifestaciones de pensamiento colegiado en situaciones habituales.	Distingue con precisión formas y manifestaciones de pensamiento particular y colegiado en situaciones habituales.	Reconoce las manifestaciones de pensamiento colegiado presentes en las opiniones de otras personas y grupos.
	Expresa y defiende su pensamiento con claridad y asertividad..	Evita expresar su propia posición y pensamiento.	Le cuesta expresar sus opiniones y pensamiento con claridad y asertividad.	Expresa sus opiniones y pensamiento con claridad.	Manifiesta sus opiniones y pensamientos con claridad y asertividad.	Manifiesta sus posiciones con asertividad y las defiende con argumentos.
	Contrasta su pensamiento con el de los otros.	Evita contrastar sus opiniones y posiciones con las de los demás.	Le cuesta comprender las opiniones y posiciones de los demás.	Compara y contrasta su pensamiento con el de los demás.	Interpela a los otros para conocer y comprender su pensamiento y contrastarlo con el suyo propio.	Escucha y considera las posiciones de los otros para generar colaboración.
	Busca el encuentro y la integración entre las diversas aportaciones.	Acepta o rechaza sin criterio pensamientos expresados por los demás.	Busca puntos de encuentro entre las opiniones y posiciones expresadas.	Identifica semejanzas y divergencias en las opiniones y posiciones expresadas.	Analiza con criterios la relevancia y los argumentos (datos, pruebas) de las opiniones y posiciones expresadas.	Sintetiza e integra las mejores aportaciones de cada uno en una opinión o posición colectiva.
	Valora los resultados del pensamiento colegiado para responder ante situaciones habituales	Mantiene su posición sin entrar en controversia con los demás.	No da razones del valor de los resultados colegiados frente a los personales para responder a situaciones habituales.	Expresa una valoración positiva de los resultados del pensamiento colegiado ante situaciones habituales	Argumenta el valor de la contribución de los otros para lograr un producto más elaborado ante situaciones cotidianas.	Argumenta justificadamente el enriquecimiento que supone el trabajo colegiado tanto para el producto colectivo, como para el desarrollo personal.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: ***Desarrollar estrategias sistemáticas que generen el pensamiento colegiado en los equipos de trabajo que integra.***	**Reconoce las manifestaciones del pensamiento colegiado en el planteamiento y desarrollo de los trabajos grupales.**	Confunde el pensamiento propio con el ajeno en las situaciones de trabajo grupal.	Sólo reconoce algunas manifestaciones evidentes de pensamiento colegiado en las situaciones de trabajo grupal.	Identifica el pensamiento colegiado en el trabajo grupal.	Identifica la presencia y las carencias del pensamiento colegiado en el trabajo grupal.	Asume los resultados del pensamiento colegiado del grupo.
	Contribuye a la construcción del pensamiento y la tarea colegiada, realizando aportaciones relevantes y ajustadas.	Opina con independencia de la pertinencia para la tarea colectiva.	Hace aportaciones poco relevantes a la tarea colectiva.	Aporta opiniones y propuestas pertinentes y ajustadas a la tarea colectiva.	Realiza valiosas aportaciones personales que enriquecen significativamente el proyecto común.	Contribuye significativamente, a partir de las aportaciones de los demás.
	Escucha y considera el pensamiento de los otros miembros del grupo.	Muestra desinterés por las posiciones y motivos de los otros miembros del grupo.	No escucha con atención las opiniones de los otros miembros del grupo.	Pregunta y escucha para conocer y comprender el pensamiento y las posiciones de sus compañeros de grupo.	Indaga en profundidad sobre el pensamiento de los demás para colaborar.	Promueve un clima de confianza y apoyo en el que todos pueden expresarse y ser escuchados.
	Trata la confluencia y el acuerdo en situaciones de controversia y discrepancia.	Huye de la controversia y se ratifica en sus posiciones.	Busca el acuerdo con los otros miembros del grupo, pero le cuesta hallar puntos de encuentro entre posiciones controvertidas y discrepantes.	Utiliza la convergencia de intereses y criterios entre opiniones y posiciones controvertidas.	Analiza las discrepancias para construir un pensamiento compartido.	Explora e integra confluencias y divergencias entre los miembros del grupo hasta definir una posición común.
	Valora el pensamiento colegiado como elemento transformador del pensamiento y la acción en el equipo.	Considera el pensamiento colegiado como un imperativo al que ha de someterse.	Acepta con buena disposición y expectativas la tarea de reflexionar en común.	Valora justificadamente la aportación del pensamiento colegiado para la actuación del equipo.	Modifica las posiciones y proyectos personales en razón del pensamiento desarrollado en el equipo.	Asume y promueve el compromiso con el pensamiento y la acción colectiva.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: ***Promover activamente la construcción de un pensamiento profesional colegiado como expresión del análisis compartido de una realidad y la búsqueda de soluciones y proyectos que contribuyan a su mejora.***	**Identifica las manifestaciones de pensamiento colegiado en el pensamiento profesional.**	No reconoce el pensamiento colegiado en la construcción del conocimiento profesional.	Reconoce sólo algunas manifestaciones de pensamiento colegiado en su ámbito profesional.	Reconoce manifestaciones de pensamiento colegiado en su ámbito profesional.	Reconoce y valora el pensamiento colegiado como forma esencial de desarrollo profesional.	Promueve el estilo de pensamiento colegiado como propio del desarrollo profesional.
	Participa activamente en el análisis de situaciones vinculadas con su área profesional.	Se inhibe en el debate sobre el análisis de situaciones relacionado con su área profesional.	Discute sobre el análisis de situaciones vinculadas con su área profesional.	Participa constructivamente en el análisis de situaciones vinculadas con su área profesional.	Aporta un análisis fundado (en hipótesis, datos o evidencias) que contribuyen a la comprensión de situaciones en su ámbito profesional.	Contrasta las diversas perspectivas que analizan y contribuyen a la comprensión de situaciones profesionales.
	Conjuga los distintos modos de pensar que se dan en el grupo para resolver tareas y problemas profesionales.	Se radicaliza en sus propuestas de actuación profesional.	Aporta sus propuestas de acción profesional sin considerar las de los otros miembros del grupo.	Tiene en cuenta los modos de pensar que se dan en el grupo para encontrar una solución a un problema.	Propone alguna estrategia para integrar distintos modos de pensar para resolver el problema planteado.	Construye una solución que integra los distintos modos de pensar del grupo.
	Propone estrategias y recursos para la gestión del conocimiento en los grupos en que participa.	Utiliza el conocimiento como recurso exclusivo de cada individuo.	Reconoce el conocimiento tácito como recurso propio del grupo.	Promueve la generación de conocimiento explícito como estrategia para desarrollar la cooperación.	Propone estrategias para difundir el conocimiento explícito e impulsar la cooperación.	Diseña estructuras en red para compartir el conocimiento y generar colaboración
	Valora las contribuciones del pensamiento colegiado al desarrollo del conocimiento científico.	Prescinde del pensamiento colegiado.	Hace un uso superficial y aparente del pensamiento colegiado.	Recurre al pensamiento colegiado para generar conocimiento.	Utiliza adecuadamente estrategias de pensamiento colegiado para desarrollar conocimiento.	Crea estrategias originales propias del pensamiento colegiado para generar conocimiento.

COMPETENCIA GESTIÓN DEL TIEMPO

Descripción

Actualmente, en lo que solemos llamar el mundo occidental, cada vez para más personas, el recurso más escaso no es el dinero como plantea el análisis económico tradicional sino el tiempo. Entre las enfermedades típicas del mundo desarrollado figuran en lugar destacado las relacionadas con el estrés. Las consecuencias emocionales, afectivas, sociales, etc. de la falta de tiempo para atender a todas las áreas de interés: familia, trabajo, amistades, uno mismo,... aparecen constantemente en los medios de comunicación. La persona es requerida para realizar más y más actividades y es casi inevitable que, al no poder llevarlas todas a cabo, se agobie, viva en un estado de tensión constante y enferme.

Ser capaz de organizar y distribuir correctamente el tiempo del que disponemos se ha convertido en una exigencia no sólo para la eficacia sino, y es mucho más importante, para la salud física y mental. Gestionar el tiempo implica distribuirlo en función de las prioridades. Es inevitable que, si no nos implicamos personalmente en la organización de nuestro tiempo, sean los demás y las circunstancias externas en general quienes, aumentando las demandas, acaben condicionando qué hacemos y cuándo lo hacemos con el conocido resultado de que "lo urgente acabe dominando sobre lo importante".

Se trata, pues, de ser capaz de establecer prioridades claras tanto en el corto como en el medio y el largo plazos, tanto para las actividades profesionales como para las personales y sociales; decidir qué vamos a hacer y qué no vamos a hacer, planificar cuanto tiempo vamos a dedicar a cada actividad y esforzarnos para cumplir lo planificado.

Es indudable que no somos totalmente libres para decidir a qué dedicamos nuestro tiempo. Existen condicionantes externos muy poderosos que limitan nuestras posibilidades de decisión. Pero también es cierto que, si nos detenemos a analizar a qué dedicamos el tiempo disponible, nos encontramos con que "perdemos mucho tiempo". Despilfarramos parte de nuestro recurso más escaso por falta de organización y de disciplina dedicando más tiempo del necesario a algunas áreas en detrimento de otras y, lo que es peor, influimos negativamente en la distribución del tiempo de los demás.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses, valores

Gestionar el tiempo exige la capacidad de analizar y de planificar, por lo que un cierto dominio de las competencias de pensamiento analítico, pensamiento práctico y planificación es necesario como requisito previo.

En tanto en cuanto se trata de gestionar no sólo el tiempo personal privado sino, sobre todo, el tiempo que dedicamos al trabajo y a la interacción con otras personas, esta competencia está relacionada con la adaptación al entorno, con el trabajo en equipo y con la negociación.

Una mala gestión del tiempo, por sus consecuencias negativas, afecta a la imagen que tenemos de nosotros mismos, dándonos la sensación de que el entorno nos domina y condiciona totalmente. Podemos llegar a sentirnos incapaces de controlar nuestra propia vida. A medida que aprendemos a gestionar el tiempo, estas sensaciones negativas van desapareciendo; dedicamos más tiempo y esfuerzo a lo que consideramos importante gracias a lo cual nos sentimos mejor con nosotros mismos; descubrimos que somos más eficaces, que podemos abordar más tareas en áreas que nos interesan pero que teníamos abandonadas (la salud, las relaciones sociales, etc.) todo lo cual relaciona la gestión del tiempo con la automotivación y la autoestima.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

En lo que a esta competencia se refiere, las diferencias entre el estudiante y el profesional son sólo de edad y del tipo de trabajo que desempeñan. En ambos casos es preciso distribuir el tiempo entre el trabajo, la familia, las relaciones sociales, las aficiones, la participación en actividades comunitarias, el ocio, etc. y en ambos casos el trabajo tiende a suponer la parte del león de nuestro tiempo.

La búsqueda del éxito y la competitividad que lleva aparejada son valores dominantes en nuestra sociedad actual y eso condiciona la distribución que hacemos realmente de nuestro tiempo. El estudiante tiene que decidir cuánto tiempo va a dedicar a asistir a clase, a estudiar, a trabajar en grupo, a preparar los ejercicios que se le asignan y cuanto a sus relaciones familiares y sociales, al deporte, a la diversión, a actividades solidarias y a ocuparse de sí mismo. Cuando la presión, tanto interna como externa, aumenta en las tareas estudiantiles (realización de trabajos complejos y largos, preparación de exámenes, etc.) se ve obligado a disminuir su dedicación a las actividades personales con el consiguiente deterioro de su desarrollo emocional y social. Cuando es el

área personal la que se impone (aficiones, deporte, relaciones afectivas) su rendimiento en los estudios decae.

Para el profesional, sobre todo en puestos de responsabilidad, la situación es idéntica aunque con el agravante de que su nivel de vida está condicionado por el mantenimiento y la promoción en el trabajo, por lo que es más frecuente que sea su tiempo personal el que ceda frente a las exigencias profesionales. En ambos casos, la capacidad de detenernos a analizar lo que hacemos con nuestro tiempo, es decir, con nuestra vida, de establecer nuestras propias prioridades y de planificar explícitamente su distribución resulta fundamental tanto para ser eficaces como para librarnos del estrés.

Indicaciones para su incorporación al currículum académico

En primer lugar, es importante que el estudiante sea consciente de la importancia de gestionar su tiempo y debería facilitársele el aprendizaje de técnicas para analizar el uso del tiempo, para identificar los ladrones del tiempo que le afectan y para planificar el uso del tiempo a corto, medio y largo plazos. Esa planificación debería ser revisada por profesores o tutores.

En segundo lugar, la presión académica debe acomodarse a los límites establecidos socialmente. En concreto, la planificación académica en créditos europeos, que establece en aproximadamente 1.600 horas anuales el tiempo total que el estudiante debe dedicar al conjunto de tareas relacionadas con su proceso formativo, es referencia fundamental. La coordinación entre los profesores para asegurar que el total de las actividades programadas no supere esa cifra, así como la planificación semana a semana de esas actividades entre el conjunto de los profesores de cada curso, resultan indispensables actualmente.

COMPETENCIA GESTIÓN DEL TIEMPO

Definición: **Distribuir el tiempo de manera ponderada en función de las prioridades, teniendo en cuenta los objetivos personales a corto, medio y largo plazo y las áreas personales y profesionales que interesa desarrollar.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionada con: **Autoestima, Autocontrol, Control, Disciplina, Respeto a los Derechos, Racionalidad, Adaptabilidad, Eficacia en la Planificación, Toma de decisiones, Iniciativa, etc.**

Niveles de dominio:

1. Establecer objetivos y prioridades, planificar y cumplir la planificación en el corto plazo (cada día, cada semana).
2. Definir y jerarquizar objetivos y planificar la actividad individual a medio y largo plazos (desde varias semanas a un semestre).
3. Establecer objetivos y prioridades, planificar y cumplir lo planificado en el tiempo compartido con otros.

Indicadores:

1. Definición de objetivos.
2. Establecimiento de prioridades.
3. Planificación.
4. Cumplimiento.
5. Orden / Preparación.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: *Establecer objetivos y prioridades, planificar y cumplir la planificación en el corto plazo (cada día, cada semana).*	**Define claramente las actividades cumplir en el corto plazo.**	No tiene objetivos explícitos a corto plazo.	Sus actividades se limitan a cumplir con lo que le exigen externamente.	Hace un listado semanal o diario de las actividades que va a realizar.	Compagina las actividades académicas o laborales, con las de su vida personal (ocio, familia, intimidad).	Registra regularmente el grado de cumplimiento de sus actividades.
	Establece prioridades entre las tareas a realizar cada día.	Confunde las prioridades con sus apetencias (lo fácil antes de lo importante).	Le cuesta diferenciar grados de importancia o de urgencia.	Diferencia claramente lo importante de lo accesorio	Jerarquiza las tareas tanto por su urgencia como por su importancia.	Se centra en las tareas importantes, relegando otras en función de las prioridades establecidas.
	Planifica su actividad diaria asignando tiempo a cada una.	No planifica. Aborda las tareas según van apareciendo.	Establece metas diarias muy por encima de la capacidad de cumplirlas. Vive estresado.	Dedica un tiempo cada día a planificar las tareas que debe realizar, asignando duraciones realistas.	Su planificación incluye tiempos de descanso, desplazamientos y espacio para imprevistos.	Registra el cumplimiento diario de su planificación y las desviaciones.
	Habitualmente cumple lo planificado.	Con frecuencia posterga las tareas que debe realizar.	Confunde actividad con resultados. Está ocupado pero no acaba las tareas.	Por lo general termina las tareas programadas diaria y semanalmente.	Su tiempo de trabajo no se incrementa a costa del tiempo personal.	Cumple lo planificado, valorando el tiempo invertido.
	Mantiene sus documentos y materiales ordenados.	Es desordenado. Pierde mucho tiempo buscando documentos o materiales.	Clasifica y ordena pero con criterios poco útiles.	Clasifica y ordena con criterios de utilidad sus documentos y materiales.	Al terminar cada tarea recoge y guarda todos los materiales utilizados.	Mantiene y actualiza un índice de localización de todos los documentos importantes.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: ***Definir y jerarquizar objetivos y planificar la actividad individual a medio y largo plazos (desde varias semanas a un semestre).***	**Define claramente sus objetivos a medio y largo plazos.**	Vive en el corto plazo, no tiene objetivos explícitos a medio o largo plazo.	Se limita a aceptar los objetivos establecidos por otros	Enumera y describe sus propios objetivos a medio y largo plazo.	Sus objetivos incluyen, además del trabajo, su vida personal y familiar.	Revisa periódicamente sus objetivos y el grado de consecución en los diversos ámbitos.
	Jerarquiza los objetivos según criterios.	Los objetivos más fáciles de alcanzar son lo primero para él.	Confunde las prioridades o utiliza sólo criterios externos para establecerlas.	Establece un orden claro de prioridades en sus objetivos a medio y largo plazo.	Establece criterios propios para jerarquizar objetivos.	Sus objetivos importantes a largo plazo orientan las prioridades a medio y corto.
	Planifica a largo plazo asignando períodos de realización a cada objetivo.	No planifica. Su orden de realización está marcado por la urgencia.	Hace planificaciones demasiado globales. Es demasiado optimista en cuanto a los plazos.	Tiene un plan escrito con fechas de inicio y final de cada bloque de actividades.	Agrupa los bloques de actividades para evitar pérdidas de tiempo.	Su planificación incluye alternativas y posibles reacciones ante imprevistos.
	Cumple la planificación.	Con frecuencia se retrasa o no alcanza los objetivos.	Cumple los plazos pero a costa de la calidad del trabajo o de su tiempo personal.	Alcanza los objetivos fijados con la calidad suficiente en los plazos previstos.	Combina los tiempos de trabajo y de descanso de forma que incrementa su productividad.	Es capaz de encontrar formas de organizarse que ahorran tiempo, cumpliendo siempre con la calidad requerida.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: *Establecer objetivos y prioridades, planificar y cumplir lo planificado en el tiempo compartido con otros.*	**Define claramente los objetivos a alcanzar en el tiempo colectivo (grupos de trabajo, reuniones, entrevistas, etc.).**	Considera que asistir a reuniones es un objetivo en sí mismo.	Participa en las reuniones a las que se le convoca pero sin objetivos personales concretos.	Se marca objetivos claros, personales y de equipo, para las reuniones.	Aclara (o pide aclaración sobre) los objetivos concretos a alcanzar en las reuniones.	Diferencia con claridad los objetivos que deben alcanzarse individualmente y los que requieren tiempo colectivo.
	Establece prioridades en los objetivos, integrando los colectivos y los individuales.	Sus objetivos individuales siempre tienen prioridad sobre los colectivos.	Los objetivos colectivos siempre tienen prioridad sobre los individuales.	Integra con criterio los objetivos colectivos e individuales.	Comparte los criterios para priorizar objetivos colectivos e individuales	Acuerda los criterios para priorizar los objetivos colectivos e individuales.
	Planifica el tiempo colectivo.	Sus reuniones tienen hora de comienzo pero su duración está sin determinar.	Los tiempos asignados a las tareas colectivas no son realistas.	Sus reuniones cumplen las horas de comienzo y de finalización preestablecidas.	Asigna y/o acuerda con los demás el tiempo a dedicar a cada asunto o tarea.	Propone mejoras (otras formas de organización, cambios en el orden de tareas, etc.) para ser más eficientes.
	Cumple la planificación.	Utiliza las reuniones como descanso de sus tareas y no le importa el tiempo que ocupen.	Pierde el tiempo o permite que se pierda con asuntos no previstos en las reuniones.	Se asegura de que se realizan las tareas y se cumplen los objetivos de las reuniones.	Impide las digresiones inútiles y se preocupa activamente por cumplir objetivos y plazos.	Ahorra tiempo facilitando los acuerdos o resolviendo dificultades.
	Se prepara adecuadamente para que el tiempo colectivo se utilice correctamente.	Asiste a las reuniones en blanco, sin preparación previa.	Prepara poco y confía en que los demás suplan sus deficiencias.	Cumple con la preparación individual previa. Aporta el resultado de su trabajo.	Se asegura de que todos cuenten con antelación con la información que utilizarán en la reunión.	Presenta propuestas concretas bien argumentadas y documentadas.

COMPETENCIA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Descripción

Hablamos de la existencia de problemas cuando apreciamos diferencias entre la situación actual y la situación que consideramos ideal, cuando hay un desfase entre la realidad y los objetivos a lograr, cuando se da una disfunción o desajuste en las cosas que tratamos.

Para proceder a abordar adecuadamente los problemas, primero hay que identificarlos como tales, tener conciencia de esa disfunción, desfase o diferencia. Hay que apelar a conocimientos diversos, hay que relacionar saberes procedentes de campos diferentes, hay que poner a punto relaciones nuevas entre situaciones pasadas.

El proceso para resolverlos está basado en la lógica y en la utilización de unas técnicas o herramientas organizadas adecuadamente. Estas técnicas no sirven para resolver conflictos. Los conflictos no son problemas. Asimismo las técnicas de resolución de problemas no resuelven problemas físico-matemáticos, que responden a la categoría de algoritmos.

Por tanto, un problema es una cuestión que no tiene una solución predefinida. El problema, además, tiene que ser una cuestión interesante, que provoque las ganas de resolverla, una tarea a la que se esté dispuesto a dedicarle tiempo y esfuerzos. Por ello, una vez resuelto, proporciona una sensación considerable de agrado por haber acabado el proceso. En el mismo proceso de búsqueda de soluciones, en los avances que se van realizando, se encuentran componentes placenteras.

En el *continuum* del desarrollo de esta competencia pueden establecerse tres niveles de complejidad: un primer nivel demostrativo de dominio es la resolución de problemas aplicando conocimientos y métodos aprendidos en clase o en libros. Si mediante la reflexión y la experiencia se desarrollan criterios propios para solucionar problemas, se llegaría a un segundo nivel de dominio. Un nivel más desarrollado se daría cuando el individuo es capaz de elaborar y proponer soluciones en temas no habituales, con los que no se está familiarizado.

Los criterios de avance en estos niveles de dominio vendrán indicados por la capacidad para identificar los problemas, para definirlos, para recoger la información necesaria, para seguir una metodología, para elaborar distintas alternativas de solución y para preparar y seguir un plan de acción.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses, valores

Al trabajar la resolución de problemas se ejercitan distintas clases de pensamiento, como son el analítico, el sistémico y el pensamiento creativo.

La resolución de problemas se realiza muchas veces en grupo, por lo que se desarrolla también la competencia de trabajo en equipo. Ayuda a tomar una actitud proactiva ante la vida y experimentar una orientación al éxito y al logro.

Contribuye a una mejora en la autoestima y tiene relaciones con valores tales como darle sentido a la vida, la investigación y el desarrollo del saber y el conocimiento.

Según Polya (1945) «en la solución de todo problema hay un poco de descubrimiento».

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

En la vida del estudiante se presentan de continuo problemas de mayor o menor envergadura. El tener unos criterios para abordarlos y resolverlos puede facilitar el desarrollo personal, la seguridad en sí mismo y el dominio del entorno.

Las situaciones existen en la realidad. Los problemas los alumbra cada uno. Pasan a ser problemas cuando se asumen como un reto personal y se decide dedicar tiempo y esfuerzos a resolverlos.

La resolución de un problema añade algo a lo que ya conocíamos: nos proporciona relaciones nuevas entre lo que ya sabíamos o nos aporta otros puntos de vista de situaciones ya conocidas. Supone el aporte de la chispa de la creatividad.

Por otra parte, en la vida profesional se presentan también múltiples problemas, que demuestran profesionalidad y dominio del ámbito laboral. En puestos de responsabilidad es especialmente importante por la repercusión que tiene en colaboradores tanto la inhibición ante los problemas, como el abordarlos de manera inadecuada.

La calidad de un buen profesional se mide en gran medida por su capacidad para enfrentarse a los problemas complejos y aportar alternativas, base de toma de decisiones acertadas. El entrenamiento y dominio de esta competencia a nivel individual facilita el abordaje y resolución de problemas en grupo.

Indicaciones para su incorporación al currículum académico

La competencia de resolución de problemas puede desarrollarse en actividades de tipo académico, bien como situaciones concretas problemáticas ligadas a los temas que se están tratando, bien como estrategia docente específica desarrollada por la didáctica *learning by problems*.

Si se resuelve un problema «la experiencia adquirida en la fase estudiantil, puede determinar el gusto del trabajo intelectual y dejar, tanto en el espíritu como en el carácter, una huella que durará toda una vida» (Polya, 1945).

COMPETENCIA: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Definición: **Identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema para resolverlo con criterio y de forma efectiva.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **Visión y perspectiva de futuro, Cuestionamiento de los propios paradigmas, Orientación de logro, Pensamiento analítico y sistémico, Actitud proactiva, Orientación al logro, Racionalidad, Competencia, Investigación, Discernimiento, Conocimiento, Sabiduría, etc.**

Niveles de dominio:

1. Identificar y analizar un problema para generara alternativas de solución, aplicando los métodos aprendidos.
2. Utilizar su experiencia y criterio para analizar las causas de un problema y construir una solución más eficientes y eficaz.
3. Proponer y construir en equipo soluciones a problemas en diversos ámbitos, con una visión global.

Indicadores:

1. Identificación.
2. Definición.
3. Recogida de información.
4. Metodología.
5. Alternativas.
6. Plan de actuación.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: *Identificar y analizar un problema para generara alternativas de solución, aplicando los métodos aprendidos.*	**Identifica lo que es y no es un problema y toma la decisión de abordarlo.**	No distingue correctamente problema de conflicto o algoritmo.	Le cuesta diferenciar entre problema, conflicto y algoritmo.	Identifica correctamente problemas diferenciándolos de otras situaciones.	Destaca por identificar con facilidad lo que es un problema.	Identifica problemas con facilidad y es capaz de decir por qué o cómo lo hace.
	Lee y / o escucha activamente. Hace preguntas para definir el problema planteado.	No reacciona ante el problema.	Realiza algunas preguntas adecuadas para definir el problema.	Realiza preguntas adecuadas para definir el problema.	Tiene agilidad haciendo preguntas para definir el problema.	Formula preguntas clave en vistas a definir el problema y valorar su magnitud.
	Recoge la información significativa que necesita para resolver los problemas en base a datos y no sólo a opiniones subjetivas y sigue un método lógico de análisis de la información.	No recoge información o la que recoge no es significativa.	Recoge información significativa, quizá incompleta y no siempre sigue un método de análisis.	Recoge la información que necesita y la analiza correctamente.	Selecciona acertadamente la información valiosa y la analiza sistemáticamente.	Recoge eficientemente la información significativa y la analiza con un buen método, siendo capaz de aportar reflexiones.
	Sigue un método lógico para identificar las causas de un problema y no quedarse en los síntomas.	No identifica las causas del problema. Confunde causas con síntomas	Identifica algunas causas, en otros se queda en los síntomas.	Identifica las causas de un problema, siguiendo un método lógico.	Identifica y jerarquiza las causas de un problema.	Sigue un proceso lógico para identificar las causas y las integra en un modelo.
	Presenta diferentes opciones alternativas de solución ante un mismo problema y evalúa sus posibles riesgos y ventajas.	No presenta alternativas.	Es capaz de presentar alguna alternativa.	Presenta algunas alternativas y algunos pros y contras.	Presenta un buen análisis de las opciones alternativas de solución.	Elige la mejor alternativa, basándose en el análisis de las diferentes opciones.
	Diseña un plan de acción para la aplicación de la solución escogida.	No escoge una solución o plantea una solución incoherente.	Escoge una solución pero no diseña el plan para su aplicación.	Detalla los pasos a seguir para la aplicación de la solución que ha escogido.	Escoge una buena solución y diseña el plan de acción para su aplicación.	Destaca por la selección de la solución y por el diseño del plan de acción.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: ***Utilizar su experiencia y criterio para analizar las causas de un problema y construir una solución más eficientes y eficaz.***	**Reconoce un problema complejo y es capaz de descomponerlo en partes manejables.**	No es capaz de manejar problemas complejos.	Le cuesta ver y analizar la complejidad de un problema, no llega a descomponerlo en partes manejables.	Identifica problemas complejos, los analiza y subdivide en partes manejables.	Realiza un buen análisis que incluye priorización y descompone el problema en partes manejables.	Tiene visión integrada, reconoce brillantemente las partes del problema y sus relaciones.
	Contrasta sus fuentes de información y maneja datos rigurosos.	No se preocupa por la rigurosidad de la información.	Necesita ayuda para contrastar fuentes de información y rigurosidad de datos.	Los datos que maneja son rigurosos y provienen de fuentes contrastadas.	Maneja datos rigurosos y sabe gestionar información no coincidente de diferentes fuentes.	Destaca por aportar análisis de información no coincidente que encuentra en diferentes fuentes. Incluso aporta nuevas fuentes.
	Tiene un método de análisis que le permite identificar causas poco evidentes y evaluar su impacto en los problemas.	El análisis de causas que hace es deficiente.	Aún identificando las causas, no evalúa su impacto en los problemas.	Sigue correctamente un método para identificar causas y evaluar su impacto.	Aporta un buen método de análisis para identificación de causas.	Además de aportar un buen método de análisis para identificación de causas, evalúa su impacto con visión global.
	Presenta opciones de solución que son efectivas en la mayoría de los casos para resolver los problemas.	No presenta ninguna solución.	Presenta soluciones, pero no son efectivas.	Presenta más de una opción de solución efectiva.	El conjunto de opciones que propone presenta diversidad y son soluciones efectivas.	En las opciones que propone destacan: diversidad y rigor y coherencia internos.
	Tiene criterio para elegir entre las opciones de solución.	Carece de criterio. No sabe justificar su decisión.	Utiliza criterios de forma inapropiada.	Utiliza correctamente los criterios que se le ofrecen para seleccionar una solución.	Aplica el criterio más adecuado para ponderar las opciones y elegir correctamente la solución.	Elabora criterios propios que le llevan a seleccionar la mejor entre las opciones de solución.
	Elabora un plan de acción y de seguimiento realistas para la aplicación de la solución.	No elabora un plan de acción realista	El plan de acción es realista pero falta un seguimiento.	El plan de acción es realista e incluye un plan de seguimiento.	El plan de acción y de seguimiento destaca por su calidad.	Destaca por la calidad del plan de acción y por el seguimiento. Prevé planes de contingencia.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: *Proponer y construir en equipo soluciones a problemas en diversos ámbitos, con una visión global.*	**Identifica los problemas con anticipación antes de que su efecto se haga evidente.**	Carece de anticipación en la identificación de problemas.	Tiene dificultades para anticipar problemas si su efecto no es evidente.	Prevé la posibilidad de existencia de problemas.	Identifica con anticipación problemas y los analiza y prioriza.	Evita la aparición de problemas ya que es capaz de identificarlos con anticipación.
	Analiza los problemas y sus causas desde un enfoque global y de medio y largo plazo.	Se enfrenta a los problemas sin un enfoque.	Su enfoque es parcial o a corto plazo.	Tiene una visión global del problema a medio y largo plazo.	Enfoca la solución de los problemas previendo sus consecuencias.	Destaca por su excelente análisis del problema y su solución.
	Dirige el proceso sistemático de trabajo para la toma de decisiones en grupo.	Los procesos de trabajo que sigue no son sistemáticos o adecuados para la toma de decisiones en grupo.	Sigue el proceso pero no lo dirige.	Dirige de manera organizada el planteamiento y resolución de problemas en grupo.	Toma la iniciativa de dirigir el planteamiento y resolución de problemas en grupo.	Dirige creativamente el planteamiento y resolución de problemas en grupo, con la confianza de sus compañeros.
	Transfiere aprendizajes de casos y ejercicios de aula a situaciones reales de otros ámbitos.	Se queda en lo concreto, en el “aquí y ahora”.	Necesita orientación para transferir aprendizajes a otros ámbitos.	Transfiere el enfoque aprendido a situaciones de otros ámbitos de actuación.	Se enfrenta a situaciones reales de otros ámbitos utilizando aprendizajes previos que generaliza e interrelaciona.	Sobresale por su capacidad para enfrentarse a situaciones reales de todo ámbito, con soltura, utilizando creativamente aprendizajes previos.
	Obtiene el apoyo necesario de otros para respaldar sus acciones y tener los suficientes aliados para el éxito de sus decisiones.	No consigue aliados.	Consigue apoyos pero son insuficientes para el respaldo de sus decisiones.	Consigue el apoyo de los miembros del grupo para llevar a cabo los planes de acción diseñados para la resolución de problemas.	Logra apoyos de aliados fuera del grupo para que tengan éxito las decisiones acordadas.	Es reconocido por su habilidad de organización y gestión a nivel intergrupal para lograr éxito de las soluciones acordadas por el grupo.

COMPETENCIA TOMA DE DECISIONES

Descripción

Cualquier estudiante o profesional debe tomar decisiones. Sin embargo, por lo general lo que caracteriza a los niveles más altos de cualificación profesional es la naturaleza y la relevancia de las decisiones que deben tomar unos y otros. La sociedad espera de los egresados universitarios que sean capaces de tomar decisiones adecuadas en contexto y en ámbitos más complejos y relevantes, siendo consciente y coherente con el alcance y las consecuencias de la decisión.

La competencia de toma de decisiones consiste, básicamente, en ser capaz de elegir la mejor alternativa para actuar. El desarrollo de la competencia conduce a adoptar decisiones de calidad, de un modo sistemático, sacando rendimiento de las potencialidades que ofrece la tecnología, comprometiéndose con la decisión tomada y siendo coherente con la misma.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses, valores

Esta competencia se relaciona con multitud de factores formativos. Son muchas las facetas de la persona que se movilizan al tomar una decisión y que por lo tanto la condicionan. Así, la competencia de pensamiento analítico, sistémico y crítico, y la capacidad para resolver problemas suponen una primera base de una toma de decisiones adecuada. La comunicación verbal y escrita será igualmente relevante en el momento de compartir con precisión y sin malas interpretaciones la decisión adoptada. Por otro lado, las mejores decisiones las podrán adoptar quienes tengan una buena capacidad de innovación, gestión por objetivos, liderazgo, automotivación y autoestima. Finalmente, la competencia de toma de decisiones se desmorona si no es compartida con el compromiso ético. Por lo tanto, la toma de decisiones se apoya en un conjunto de conocimientos, técnicas y procedimientos, y actitudes y valores complementarios.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

La toma de decisiones es una actividad omnipresente en la vida de las personas. Desde muy temprana edad comenzamos a tomar decisiones y no dejamos de hacerlo a lo largo de toda la vida. Es una capa-

cidad que desarrollamos con mayor o menor fortuna. En el ámbito académico y profesional son igualmente frecuentes los momentos en que las personas debemos tomar decisiones.

Diversas especialidades formativas ofrecen pautas sobre cómo tomar decisiones en determinados tipos de situaciones muy concretas y para afrontar problemas bien definidos. Esto sucede por ejemplo en la medicina, la ingeniería, la educación, la psicología, el derecho, etc. Sin embargo, la trayectoria formativa frecuentemente carece de una formación centrada en la competencia general de toma de decisiones en modo transversal y transferible a situaciones imprevistas. En ocasiones los egresados universitarios están bien preparados para tomar decisiones en cierto tipo de situaciones profesionales específicas; pero se encuentran desorientados o inseguros cuando deben tomar una decisión en un contexto nuevo, imprevisto o con una complejidad desconocida.

Los ámbitos de desempeño profesional están plagados de este tipo de situaciones imprevistas. Los avances científicos, tecnológicos, culturales y sociales harán que el egresado universitario deba enfrentarse en su vida profesional a situaciones no contempladas o ni siquiera imaginadas durante sus estudios. Aquella manida frase de "esto no me lo enseñaron en la carrera" le viene a la mente al egresado universitario que tiene que tomar una decisión en un escenario distinto del que se dibujaba en las clases. Por lo tanto, junto con la formación en la toma de decisiones en situaciones bien definidas, específicas y propias de un ámbito, debe reservarse un espacio para la formación genérica en la toma de decisiones. Se pretende que el alumno sea capaz de utilizar esta competencia especialmente en el tipo de situación imprevista en el periodo formativo.

Tanto en el entorno académico como profesional son frecuentes las tomas de decisiones con una carga excesiva de impulsividad, carentes de un fundamento sostenible, que pueden estar basadas en intuiciones, rumores, prejuicios, suposiciones infundadas, etc. Una buena parte de estas decisiones, las que no cuentan con el azar de su lado, acarrean consecuencias negativas. Por tanto, la inversión de tiempo y esfuerzo en esta competencia queda claramente justificada.

Indicaciones para su incorporación al currículum académico

Los indicadores se distribuyen en tres niveles que corresponden a tres tipos de situaciones progresivas: la toma de decisiones cotidianas a nivel individual, la toma de decisiones en colaboración con otros, y la toma de decisiones más comprometidas. Por lo tanto, para su aplicación, deberemos identificar o fomentar situaciones en las que el alumno

pueda tomar decisiones individuales, compartidas o más comprometidas respectivamente.

En el primer nivel se atenderá a la calidad de la decisión individual, en la medida en que sea sistemática, esté fundamentada en datos e información, se adopte con cierta seguridad, y pueda recurrir a la informática en su proceso. En el segundo nivel los indicadores se enfocan sobre la capacidad para adoptar decisiones en grupo, siendo coherente con dicha adopción, y contribuyendo a la sistematicidad y buena fundamentación en la toma de decisiones colectiva. En el segundo nivel se analiza la capacidad para adoptar decisiones acertadas incluso en situaciones comprometidas, en las que la decisión pueda tener implicaciones relevantes, con seguridad, coherencia, con sistematicidad, y, en su caso, acertando con un aprovechamiento óptimo de las posibilidades que ofrece la tecnología en este tipo de retos.

COMPETENCIA TOMA DE DECISIONES

Definición: Elegir la mejor alternativa para actuar, siguiendo un proceso sistemático y responsabilizándose del alcance y consecuencias de la opción tomada.

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionada con: **Pensamiento analítico, Pensamiento crítico, Pensamiento sistémico, Resolución de problemas, Comunicación verbal y escrita, Compromiso Ético, Gestión por objetivos, Innovación, Liderazgo, Automotivación, Autoestima, Autorrealización.**

Niveles de dominio:

1. Aplicar métodos sistemáticos para tomar decisiones personales con coherencia, acierto y seguridad.
2. Colaborar con otros en la toma de decisiones grupales de calidad.
3. Demostrar seguridad e iniciativa para tomar decisiones responsables y acertadas en situaciones comprometidas.

Indicadores:

1. Calidad.
2. Sistemática.
3. Incorporación de tecnología.
4. Compromiso.
5. Coherencia.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: ***Aplicar métodos sistemáticos para tomar decisiones personales con coherencia, acierto y seguridad.***	**Toma decisiones acertadas, basadas en datos.**	Toma decisiones desacertadas.	No toma las decisiones más acertadas.	Toma decisiones acertadas.	Es rápido y acertado en su toma de decisiones.	Destaca por tomar decisiones apropiadas en su conducta diaria.
	Toma decisiones con seguridad.	Se bloquea en la toma de decisiones.	Se muestra inseguro al tomar decisiones.	Toma sus decisiones con seguridad.	Toma la decisión y sabe justificarla	Destaca por la seguridad que tiene y transmite al tomar decisiones.
	En su vida diaria es consecuente en la toma de decisiones.	Es poco consecuente en las decisiones que toma.	A veces falta coherencia en las decisiones que va tomando.	Es consecuente en la toma de decisiones de su vida habitual.	En situaciones complicadas demuestra coherencia en la toma de decisiones.	Es sobresaliente la coherencia que demuestra tomando decisiones.
	Demuestra método y sistemática a la hora de tomar decisiones.	Es muy poco organizado a la hora de tomar decisiones.	Organiza la toma de decisiones, pero sin encontrar un buen método para hacerlo.	Se aprecia un método y una sistemática a la hora de tomar decisiones.	Pone en práctica sistemas propios que le facilitan la toma de decisiones.	Aplica metodologías o sistemas innovadores para facilitar la toma de decisiones.
	Aplica la informática en la toma de decisiones.	Ignora el uso de medios técnicos o tecnológicos para el proceso de la toma de decisiones.	Cuando le obligan a ello incorpora usos informáticos en su toma de decisiones.	Utiliza por iniciativa propia algún recurso informático para la toma de decisiones.	Integra el uso de varios recursos informáticos en la toma de decisiones.	Es muy ingenioso incorporando programas y medios informáticos en sus procesos de toma de decisiones.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: *Colaborar con otros en la toma de decisiones grupales de calidad*	**Toma buenas decisiones cuando trabaja con otros.**	Toma decisiones a espaldas del grupo.	Se muestra pasivo en la toma de decisiones en grupo.	Toma buenas decisiones cuando trabaja con otros.	Comparte con otros la inquietud de que las decisiones tomadas tengan un alto nivel de calidad.	Toma la iniciativa para la toma de decisiones en equipo.
	Demuestra seguridad en la toma de decisiones en grupo.	Bloquea al grupo con su inseguridad en la toma de decisiones en grupo.	Es indeciso cuando se trata de tomar decisiones en grupo.	Demuestra seguridad en la toma de decisiones en grupo.	Contribuye con su análisis a tomar una decisión coherente con el pensamiento del grupo.	Contagia su seguridad a los demás a la hora de tomar decisiones en grupo.
	Es coherente a la hora de tomar decisiones en grupo.	Induce al grupo a tomar decisiones incoherentes.	Contribuye escasamente a que haya coherencia en la toma de decisiones.	Apoya la toma de decisiones coherente en el grupo.	Contribuye con sus propuestas a que las decisiones que toma su equipo sean coherentes.	Ayuda al grupo a analizar con rigor la coherencia en la toma de decisiones en grupo.
	Sigue una sistemática de toma de decisiones cuando trabaja en grupo.	Incita al grupo a la toma de decisiones de manera desordenada.	No participa en la sistemática de toma de decisiones que marca el grupo.	Sigue la sistemática de toma de decisiones cuando trabaja en grupo.	Toma la iniciativa y convence con la sistemática que emplea en la toma de decisiones.	Es creativo en introducir y desarrollar nuevas metodologías de toma de decisiones en equipo.
	Incorpora programas organizados para la toma de decisiones grupales.	Es contrario a incorporar recursos técnicos a la toma de decisiones grupales.	Se limita a aceptar la aplicación de recursos tecnológicos a la toma de decisiones en grupo.	Participa en la incorporación de programas diseñados para facilitar la toma de decisiones.	Coordina la acción del grupo cuando se trata de incorporar tecnologías a la toma de decisiones.	Lleva la iniciativa de la innovación aplicada a la toma de decisiones en grupo.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: *Colaborar con otros en la toma de decisiones grupales de calidad.*	**Toma decisiones de calidad en situaciones comprometidas.**	Toma decisiones desacertadas en situaciones comprometidas.	Sus decisiones no son las más acertadas en situaciones comprometidas.	Toma decisiones acertadas, aun cuando estas sean comprometidas.	Mantiene serenidad ante decisiones difíciles y las fundamenta en los datos existentes.	Es altamente eficaz tomando decisiones acertadas en situaciones comprometidas.
	Demuestra seguridad en la toma de decisiones comprometidas.	Evita tomar decisiones comprometidas.	Se muestra in seguro, cuando se trata de decisiones comprometidas.	Demuestra seguridad en la toma de decisiones comprometidas.	Es capaz de tomar decisiones comprometidas con naturalidad, transmitiendo seguridad a los que le rodean.	Demuestra e inspira una gran seguridad tomando decisiones comprometidas, explicitando las limitaciones inherentes.
	Muestra coherencia en tomar decisiones que supongan compromiso.	Toma decisiones incoherentes en situaciones comprometidas.	Toma decisiones poco coherentes en situaciones de compromiso.	Toma decisiones comprometidas con coherencia.	Justifica la coherencia de sus decisiones en situaciones comprometidas.	Toma decisiones comprometidas con coherencia, explicitando y admitiendo las limitaciones inherentes.
	Es sistemático en la forma de tomar decisiones comprometidas.	Carece de método para tomar decisiones comprometidas.	A veces es desordenado tomando decisiones que supongan compromiso.	Es sistemático en la forma de tomar decisiones comprometidas.	Es digno de subrayar en él su organización en la toma de decisiones comprometidas.	Toma la iniciativa y sabe convencer a los demás para seguir una sistemática en la toma de decisiones comprometidas.
	Halla la manera de aplicar la tecnología cuando ha de tomar decisiones que suponen alto compromiso.	Es contrario a incorporar recursos técnicos a la toma de decisiones comprometidas.	Se limita a aceptar la aplicación de recursos tecnológicos a la toma de decisiones que suponen compromiso.	Halla la manera de aplicar alguna tecnología cuando ha de tomar decisiones que suponen compromiso.	Integra el uso de varios recursos informáticos en la toma de decisiones comprometidas.	Es innovador aplicando la tecnología en la toma de decisiones comprometidas, integrando diversos programas y medios informáticos.

COMPETENCIA ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE

Descripción

El proceso de convergencia y creación de un Espacio Europeo de Educación Superior supone, más allá de un proceso formal, una transformación importante del modelo de enseñanza-aprendizaje imperante. El mundo laboral cambia muy rápidamente e, independientemente de las titulaciones y áreas de estudio, el currículum académico ha de ser un medio a través del cuál se enseñan y aprenden otros elementos que permitan al estudiante funcionar eficazmente en esta nueva sociedad del conocimiento. El concepto de aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*) está cobrando mucha importancia e implica que las universidades deben ofrecer una educación adecuada a sus estudiantes para que ellos, como ciudadanos y profesionales, se desenvuelvan eficazmente en la sociedad.

> *"La "sociedad del conocimiento" es también una "sociedad del aprendizaje". Esta idea está íntimamente ligada a la comprensión de toda educación en un contexto más amplio: el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida, donde el individuo precisa ser capaz de manipular el conocimiento, de ponerlo al día, de seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, de aprender permanentemente, de entender lo que se aprende, de tal forma que pueda adaptarlo a nuevas situaciones que cambian rápidamente."* (Villa 2003: 4)

Diremos que un estudiante ha desarrollado la competencia de Orientación al Aprendizaje cuando muestra utilizar el aprendizaje de manera estratégica y flexible en función del objetivo perseguido, a partir del reconocimiento del propio sistema de aprendizaje y de la conciencia del aprendizaje mismo. La Universidad de Deusto ha entendido que este nuevo contexto y fines requieren un enfoque de aprendizaje específico para promover la Orientación al Aprendizaje de los estudiantes que en ella se formen.

Se parte de una concepción constructivista, en la que el aprendizaje es considerado como un proceso progresivo de desarrollo, evolución y adaptación, que ocurre como resultado de una construcción activa que realiza la persona a partir de sus interacciones con el medio. Esto significa que el aprendizaje no brota espontáneamente como resultado de la maduración, ni tampoco es absorbido pasivamente del medio ambiente, sino que se subrayan dos procesos básicos y complementarios para que el aprendizaje tenga lugar: la construcción activa y significativa del conocimiento por parte de la persona que aprende, y la interacción con el medio que la propicia y posibilita. El aprendizaje en la Universidad es además un aprendizaje intencional.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses, valores

Esta competencia es de tipo instrumental, dado su carácter básico para la adquisición y desarrollo de otras competencias y aprendizajes. Sin embargo, más allá de las cuestiones instrumentales con las que se complementa (de pensamiento y metodológicas para desarrollar aprendizajes y estrategias de calidad), el dominio de esta competencia se relaciona con actitudes, valores y competencias interpersonales, fundamentalmente individuales, pero también sociales: Madurez y Seguridad personal, Capacidad de Autocrítica, Tolerancia a la Frustración, Flexibilidad, Adecuación a las situaciones cambiantes del entorno. Desde el enfoque de orientación al aprendizaje a lo largo de la vida se complementa muy bien con las competencias de Automotivación y Adaptación al entorno; y, desde un enfoque más sistémico, con las competencias de capacidad emprendedora (Creatividad, Innovación y Espíritu Emprendedor).

Importancia para la vida estudiantil y profesional

Tradicionalmente se ha considerado que la formación superior desarrollada en la Universidad constituye el tramo final de formación para la inmediata incorporación al mundo laboral, con garantías de acreditación en un alto nivel de cualificación profesional. Sin embargo, el contexto de cambio, tanto de la sociedad, en general, como de las organizaciones del trabajo, en particular, está produciendo una profunda transformación en las estructuras sociales y de prestación de servicios a la comunidad, configurando nuevos paradigmas que impulsan el avance desde la era industrial hacia la era del conocimiento.

Como señalara Villa (2003), las actuales demandas sociales a los centros universitarios les exigen no sólo que preparen adecuadamente a los estudiantes, sino que les preparen para desarrollar una vida como buenos ciudadanos para actuar en sociedades democráticas. Los nuevos factores a los que la educación superior ha de dar respuesta (globalización, influencia de la información y las nuevas tecnologías, la gestión del conocimiento, la necesidad de fomentar y gestionar la diversidad, entre otros) están produciendo un cambio en el paradigma de Enseñanza / Aprendizaje, con un desplazamiento del centro hacia el estudiante y su proceso de aprendizaje

Orientaciones para su incorporación al currículum

El modelo de enseñanza predominante hasta ahora en la educación superior se basa en una selección de contenidos recogidos en un

plan de estudios, que configuraban el aprendizaje del alumno en términos de conocimientos. Sin embargo, el nuevo enfoque requiere un aprendizaje significativo por parte del alumno que dote de sentido al material de aprendizaje mediante su interiorización (UD, 2001); se trata de modificar de forma flexible y crítica los esquemas mentales previos a partir de la incorporación continua de nueva información que se utiliza para comprender y transformar la realidad.

En el contexto universitario, el cambio de modelo no significa que haya que crear situaciones nuevas para desarrollar esta competencia, sino más bien reclama sacar rendimiento a situaciones de aprendizaje en las que podamos subrayar cómo el estudiante integra y equilibra el papel activo de los dos agentes en el proceso de construcción del conocimiento: él como protagonista principal y los otros, con los que dialoga en un entorno determinado; en este caso, un entorno diseñado específicamente para que el aprendizaje tenga lugar. Las estrategias de facilitación por parte del docente irán dirigidas, precisamente, a propiciar esta toma de conciencia, la responsabilidad, la interacción y la contextualización estratégica en la construcción y aplicación del conocimiento. Lógicamente, será de suma relevancia el curso en el que se trabaje, ya que se trata de un desarrollo progresivo de la responsabilidad y autonomía del estudiante a lo largo del proceso. Así:

- En un primer nivel, se subraya el desarrollo de una actitud positiva y responsable por el estudiante, al incorporar los aprendizajes propuestos por el profesor mostrando una actitud activa para su comprensión y asimilación.
- En un segundo nivel, se espera que muestre una mayor seguridad e iniciativa para, además de conocer y comprender los modelos teóricos de una disciplina, ser capaz de cuestionarlos y profundizar en la búsqueda de nuevas áreas de información y estudio.
- Finalmente, en un tercer nivel, tanto la profundización en los conocimientos alcanzada como la autonomía desarrollada le permitiría ya integrar distintos modelos y teorías en una síntesis personal y creativa adaptada a las necesidades profesionales planteadas.

Los indicadores de evaluación propuestos aportan pautas para trabajar y observar el progreso de la competencia en distintos componentes:

- Con respecto a las *estrategias y técnicas* de aprendizaje empleadas, se trata de que inicialmente practique de forma disciplinada los métodos y experiencias que propone el profesor; después deberá elegir fundadamente entre diversos procedi-

mientos propuestos; para ser, finalmente, capaz de adoptar y adaptar autónomamente las estrategias de aprendizaje en cada situación.

- Respecto a la *finalidad y regulación del proceso* de aprendizaje, se trata de progresar desde una aceptación inicial de los objetivos de aprendizaje propuestos, pasando por su adaptación y reformulación, hasta una autorregulación final en la que el estudiante es capaz de definir sus propios objetivos.
- Respecto a la *actitud* de curiosidad e iniciativa mostrada ante el aprendizaje, inicialmente debiera interesarse y preguntar para aprender y aclarar sus dudas, para después atreverse a plantear preguntas inteligentes que cuestionen y amplíen lo aprendido y, finalmente, ser él mismo quien realice aportaciones personales o innovaciones relevantes y significativas.
- Su orientación hacia el aprendizaje debiera permitirle ampliar también progresivamente su *visión y campo* de estudio: inicialmente más limitada a la comprensión de los elementos de una disciplina, siendo capaz después de relacionar estos elementos y tener una visión de conjunto, para finalmente relacionar y transferir conocimientos y paradigmas entre disciplinas.
- Un componente fundamental para el desarrollo de la competencia será la *apertura al cambio*: la apertura a otros esquemas mentales diferentes al suyo, interesándose por conocerlos, por contrastarlos con los esquemas propios para cuestionarlos y aprender, y finalmente construir conocimientos compartidos.

La comunicación al estudiante de los indicadores de evaluación, su seguimiento personal y evaluación formativa, su devolución y el diálogo en torno a los mismos, incluso el mero hecho de que el profesor comunique y comparta con el estudiante su proyecto (sus objetivos, estrategias y criterios de evaluación) con la mayor claridad posible, favorecen que el estudiante tome conciencia y responsabilidad sobre su propio proceso. En la medida en que el profesor pueda ir, además, negociando este proyecto con sus alumnos irá propiciando un traspaso de control que favorecerá el desarrollo de la confianza mutua y de cotas progresivas de autorregulación. Esto es extensivo tanto a la estrategia de aprendizaje como a la evaluación del proceso y los resultados. Esa capacidad de reflexión, diálogo y regulación puede verse expresada y favorecida en los contratos de aprendizaje entre el profesor y los estudiantes, tanto personalmente como en el seno de un equipo.

COMPETENCIA: ORIENTACION AL APRENDIZAJE

Definición: **Utilizar el aprendizaje de manera estratégica y flexible en función del objetivo perseguido, a partir del reconocimiento del propio sistema de aprendizaje y de la conciencia del aprendizaje mismo (relacionando la nueva información con los esquemas mentales previos y la utilización del nuevo esquema mental generado).**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **Madurez y Seguridad personal, Capacidad de Autocrítica, Tolerancia a la Frustración, Flexibilidad, Adecuación a las situaciones cambiantes del entorno. Implica valores de Curiosidad, Control, Orden, Autoestima, Educación, Competencia, Aceptación de las propias Limitaciones, Desarrollo personal, Investigación, etc.**

Niveles de dominio:

1. Incorporar los aprendizajes propuestos por los expertos y mostrar una actitud activa para su asimilación.
2. Comprender y cuestionar los modelos teóricos de una disciplina e indagar en nuevas áreas de conocimiento.
3. Integrar diversas teorías o modelos haciendo una síntesis personal y creativa adaptada a las propias necesidades profesionales.

Indicadores:

1. Estrategias y técnicas de aprendizaje.
2. Finalidad y autorregulación del proceso de aprendizaje.
3. Actitud de curiosidad e iniciativa.
4. Visión y campo de estudio.
5. Apertura al cambio.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: *Incorporar los aprendizajes propuestos por los expertos y mostrar una actitud activa para su asimilación.*	**Pone en práctica de forma disciplinada los enfoques, métodos y experiencias que propone el profesor.**	Desconoce o desatiende las propuestas del profesor.	Interpreta o aplica erróneamente las propuestas del profesor.	Sigue adecuadamente las propuestas del profesor en su proceso de aprendizaje.	Argumenta la adecuación de las estrategias propuestas al objetivo de aprendizaje.	Prioriza las propuestas del profesor que mejor se ajustan a los objetivos de aprendizaje.
	Comparte y asume los objetivos de aprendizaje propuestos por el profesor.	Prescinde de los objetivos de aprendizaje propuestos por el profesor.	Entiende erróneamente los objetivos de aprendizaje.	Hace suyos los objetivos de aprendizaje propuestos por el profesor.	Establece prioridades razonadas entre los objetivos de aprendizaje propuestos por el profesor.	Introduce matices personales adecuados en los objetivos de aprendizaje.
	Pregunta para aprender y se interesa por aclarar sus dudas.	Recibe información sin que ésta le genere dudas o preguntas.	Sólo pregunta a instancias del profesor o para solucionar problemas concretos.	Plantea dudas y preguntas sobre la información recibida, para comprender la asignatura.	Sus dudas y preguntas tratan de completar la información recibida para aprender.	Plantea preguntas y/ dudas que muestran un cuestionamiento ajustado de lo aprendido.
	Comprende los elementos que componen una disciplina.	Repite sin comprender, o con dificultad, los elementos de la disciplina trabajados. Comete errores.	Conoce superficialmente (identifica, reconoce, reproduce) los elementos de la disciplina trabajados.	Presenta y explica los contenidos trabajados de forma clara.	Aplica los contenidos aprendidos en nuevas situaciones.	Busca las relaciones entre los contenidos trabajados en la disciplina para alcanzar una comprensión más profunda de la misma.
	Reconoce la relevancia de otros esquemas mentales diferentes al suyo.	Se sitúa siempre en la perspectiva propia. Defiende sus posiciones, rebatiendo las de los demás.	Muestra escaso interés por compartir sus planteamientos con los de los demás.	Escucha con interés los planteamientos propuestos por los compañeros y por el profesor.	Pregunta por las perspectivas y opiniones de los demás, respecto a las cuestiones objeto de estudio.	Promueve el intercambio de opiniones, y su argumentación para enriquecer y profundizar en el trabajo.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: ***Comprender y cuestionar los modelos teóricos de una disciplina e indagar en nuevas áreas de conocimiento***	**Selecciona un procedimiento de entre los que le propone el profesor.**	No establece ninguna priorización entre los procedimientos que propone el profesor.	Elige algunas de los procedimientos que propone el profesor, pero sin un criterio adecuado.	Utiliza el procedimiento más apropiado de entre los que propone el profesor.	Razona sobre el ajuste entre el procedimiento más apropiado y los objetivos de aprendizaje.	Incorpora procedimientos propios adecuados a los objetivos de aprendizaje.
	Reformula y adapta los objetivos de aprendizaje propuesto por el profesor.	No se plantea objetivos de aprendizaje.	Asume superficialmente los objetivos del profesor, aunque pudiera cuestionárselos.	Reformula en sus propios términos los objetivos de aprendizaje propuestos por el profesor.	Introduce matices innovadores en relación a los objetivos de aprendizaje.	Destaca por la novedad y la adecuación de los matices que propone para los objetivos de aprendizaje.
	Hace preguntas inteligentes que cuestionan lo aprendido.	Sólo plantea preguntas de comprensión.	Plantea preguntas que muestran cierto cuestionamiento de lo aprendido.	Plantea preguntas que cuestionan y amplían lo aprendido.	Con sus preguntas y aportaciones provoca que los demás se cuestionen lo aprendido.	Sus preguntas amplían la perspectiva de análisis de la información presentada.
	Muestra iniciativa en la búsqueda de información.	No utiliza las referencias mínimas exigidas.	Se limita a utilizar las referencias mínimas obligadas.	Amplía la información más allá de las referencias mínimas obligadas.	Busca e integra distintas fuentes.	Ha desarrollado el hábito de leer y documentarse, integrando la información adecuadamente.
	Tiene una visión de conjunto de las distintas teorías o metodologías de una asignatura.	Estudia las distintas partes de una asignatura sin establecer relaciones y conexiones lógicas entre ellas.	Establece relaciones parciales entre distintos elementos de la asignatura, pero no llega a integrar una visión global.	Relaciona los conocimientos de la asignatura y es capaz de ver el conjunto.	Estima e infiere con acierto causas, consecuencias, implicaciones, relaciones.	Es capaz de formular y crear "mini teorías" a partir de elementos.
	Contrasta los esquemas mentales propios con los de los demás, y lo aprovecha como oportunidad de aprendizaje.	No se cuestiona sus esquemas. No acepta las críticas. Repite siempre las mismas pautas y esquemas.	Acepta las críticas y correcciones de los demás.	Se cuestiona sus propios esquemas, a partir de las aportaciones de los demás.	Contrasta sus ideas y esquemas previos con los de los demás, y es capaz de modificarlos.	Valora el contraste de ideas como oportunidad y motor de nuevos aprendizajes y de su desarrollo personal.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: ***Integrar diversas teorías o modelos haciendo una síntesis personal y creativa adaptada a las propias necesidades profesionales***	**Adapta autónomamente las estrategias de aprendizaje en cada situación.**	Utiliza siempre las mismas estrategias de aprendizaje.	Tiene muy poca variedad en sus estrategias de aprendizaje.	Utiliza diferentes estrategias de aprendizaje en función de cada situación.	Razona acertadamente sobre la adecuación de sus estrategias en cada situación.	Sus estrategias de aprendizaje son modélicas. Se caracterizan por su flexibilidad, ajuste y creatividad.
	Establece sus propios objetivos de aprendizaje.	Carece de auténticos objetivos de aprendizaje.	Formula sus objetivos de aprendizaje repitiendo los propuestos por el profesor.	Tiene sus propios objetivos de aprendizaje.	Establece relaciones entre sus propios objetivos de aprendizaje de distintas asignaturas.	Integra sus objetivos de aprendizaje en la asignatura con sus objetivos de formación global.
	Hace aportaciones significativas o ciertas innovaciones.	No realiza aportaciones personales, o éstas no son significativas.	Realiza aportaciones personales de escasa relevancia.	Hace aportaciones significativas al tema de estudio.	Sus aportaciones integran diversos conocimientos, teorías o modelos.	Sus aportaciones destacan por su acierto y creatividad.
	Es capaz de integrar paradigmas de otras disciplinas y /o campos de conocimiento próximos al suyo.	No transfiere lo aprendido en una disciplina a otras disciplinas o campos de conocimiento.	Aplica con dificultad lo aprendido en una disciplina a otras disciplinas y campos del conocimiento.	Es capaz de establecer relaciones entre conocimientos adquiridos en distintas disciplinas.	Aplica y generaliza con facilidad y rapidez los conocimientos entre disciplinas.	Opera simultáneamente con varios paradigmas de conocimiento e investigación.
	Construye conocimientos compartidos, aprende y facilita la construcción conjunta del aprendizaje.	Evita el diálogo y el encuentro como espacio de aprendizaje. Prefiere trabajar a su aire.	Participa con sus aportaciones en los diálogos y trabajos compartidos.	Colabora activamente en el diálogo para compartir perspectivas y llegar a acuerdos.	Busca los espacios de encuentro y promueve la convergencia de las diversas perspectivas expresadas.	Facilita la construcción conjunta de nuevas perspectivas, esquemas y teorías, a partir de la integración de todas las aportaciones.

COMPETENCIA PLANIFICACIÓN

Descripción

Entendemos que planificar consiste en establecer un plan general para obtener un objetivo. Un plan concienzuda y metódicamente establecido, y sometido a una cierta lógica.

Este proceder sirve para tratar de minimizar o eliminar los posibles inconvenientes o riesgos que pueden surgir cuando decidimos acometer una tarea. Y también sirve para desarrollar, supervisar y conducir el cumplimiento de esa tarea.

En consecuencia, una persona planifica de forma eficaz cuando determina con fundamento cómo acometer una tarea. Esto es, cuando señala de antemano los objetivos, las acciones prioritarias, el procedimiento para desarrollar la tarea y los controles que aseguren el cumplimiento del plan. Y todo organizando las diversas actividades con unos medios explícitos y en unos plazos concretos.

La planificación, en definitiva, es una guía que nos facilita el adecuar recursos y esfuerzos para actuar con unos fines específicos. Esto nos permite ajustar nuestras decisiones a acciones concretas porque contamos con un plan previo cuya lógica coordina las actividades y permite, además, supervisar los resultados de las mismas.

El primer nivel de dominio permite vislumbrar, a través de la planificación personal del estudiante, cómo éste es capaz de establecer un plan razonado para acometer y cumplir con sus tareas.

La capacidad de organizarse en grupo y de planificar en equipo constituye el segundo nivel de dominio. En este nivel, se trata de ponderar cómo es capaz el estudiante de planificarse a sí mismo y cómo contribuye a la planificación del grupo o equipo al que pertenece.

El tercer nivel de dominio trata de medir cómo es capaz cada estudiante de planificar un proyecto de envergadura. Un trabajo en que debe traslucir sus conocimientos específicos y su capacidad de utilizarlos concienzudamente para trazar un plan que le permita elaborar ese proyecto.

Los indicadores que miden esta competencia observan la capacidad de organizar, la manera de aplicar procedimientos idóneos a cada tarea, el sentido lógico del plan, la efectividad y el pragmatismo a la hora de planificar y cómo prevé la utilización de medios y tiempos.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses, valores

Las competencias pensamiento crítico, toma de decisiones, gestión del tiempo y gestión de proyectos están estrechamente vinculadas a esta competencia.

Esta competencia ayuda a la motivación y la autoconfianza, cuando se alcanzan las tareas según el plan preconcebido. Supone también saber responsabilizarse sobre cómo emplear recursos, personas y tiempos. Y también asumir las decisiones que se toman. Sirve también para desarrollar una cierta orientación hacia el conocimiento.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

Es importante que cada estudiante aprenda a planificar su propio trabajo universitario. Asimismo, esta competencia permite conocer cómo adecuar esfuerzos y medios con los fines que cada estudiante se propone. A la hora de marcarse metas, puede conducir sus afanes con una herramienta que le permita conseguir sus fines.

En el ámbito laboral, una buena capacidad de planificación ayuda a desempeñar las tareas. Además, permite que también seamos capaces de planificar cómo conciliar vida laboral y personal.

Indicaciones para su incorporación al currículum académico

Conviene instruir a los estudiantes en que sus tareas en el aula y fuera del aula requieren de un nivel básico de planificación.

Es asimismo importante que se recurra a estrategias de aprendizaje que requieran la elaboración de tareas en el medio y largo plazo para permitir la elaboración de planes de tareas apropiados.

Las estrategias de aprendizaje basadas en la elaboración de proyectos son una buena manera de aprovechar esta competencia. También la estrategia del portafolio es un buen recurso para trabajar esta competencia.

COMPETENCIA PLANIFICACIÓN

Definición: **Determinar eficazmente los objetivos, prioridades, métodos y controles para desempeñar tareas mediante la organización de las actividades con los plazos y los medios disponibles.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **Pensamiento analítico y crítico, Toma de decisiones, Resolución de problemas, Gestión del tiempo, Gestión de proyectos, Racionalidad, etc.**

Niveles de dominio:

1. Organizar diariamente el trabajo personal, recursos y tiempos, con método, de acuerdo a sus posibilidades y prioridades.
2. Participar e integrarse en el desarrollo organizado de un trabajo en grupo, previendo las tareas, tiempos y recursos para conseguir los resultados deseados.
3. Planificar con método y acierto el desarrollo de un proyecto complejo (Por ejemplo: Proyecto fin de Grado).

Indicadores:

1. Organización.
2. Método.
3. Lógica.
4. Pragmatismo.
5. Resultados.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: *Organizar diariamente el trabajo personal, recursos y tiempos, con método, de acuerdo a sus posibilidades y prioridades.*	**Organiza los procesos y procedimientos adecuados a sus actividades.**	Es desorganizado, resintiéndose su rendimiento.	Establece un orden para la realización de las tareas.	Organiza las tareas en el tiempo.	Establece un plan eficaz de trabajo personal para todas sus actividades.	Planifica eficazmente sus actividades para organizar sus medios y su disponibilidad.
	Diseña la manera de integrar procesos y procedimientos con sus medios, previendo su duración.	Improvisa sin fundamento sus actividades.	Enumera las tareas que debe abordar, sin sistematizarlas.	Utiliza algún procedimiento de planificación adecuado a su contexto.	Adecua métodos de planificación a sus actividades, con flexibilidad y dinamismo.	La planificación es uno de sus métodos habituales de trabajo. Es razonablemente metódico.
	Planifica razonando cómo adecuar sus medios y su tiempo a sus prioridades.	Actúa desordenadamente, sin atender a prioridades.	Realiza una priorización inadecuada de necesidades y actividades.	Establece adecuadamente prioridades para acometer sus tareas.	Planifica sus actividades adecuando sus posibilidades, medios y prioridades.	Su actuación es consecuente con su planificación de prioridades.
	Es consciente de sus medios y disponibilidad para afrontar sus actividades.	Afronta las actividades sin recapacitar sobre sus medios y necesidades.	Tiene dificultades para ajustar medios y actividades.	Planifica orientándose a la viabilidad.	Ajusta sus planes a sus posibilidades reales.	Demuestra la viabilidad de sus planes cumpliéndolos.
	Planifica atendiendo a los logros.	Actúa sin planificar ni prever resultados.	Organiza sus "planes" sin supervisar.	Controla periódicamente sus actividades y logros previstos.	Prevé con antelación cómo controlar posibles desviaciones en actividades y logros.	Identifica, valora y extrae conclusiones de los resultados de su planificación.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: *Participar e integrarse en el desarrollo organizado de un trabajo en grupo, previendo las tareas, tiempos y recursos para conseguir los resultados deseados.*	**Interviene en la organización de los procesos y procedimientos del grupo.**	Se desentiende de la organización colectiva de las tareas.	Interviene pasivamente en las actividades de planificación.	Participa en las tareas de organización grupo para planificar actividades.	Tiene iniciativa en las actividades colectivas de planificación.	Promueve las tareas de planificación distribuyendo tareas y funciones.
	Planifica la actividad colectiva con método.	Prescinde de la colaboración.	Se limita a seguir las decisiones del grupo.	Utiliza métodos y técnicas de planificación adecuadas al trabajo del grupo.	Contribuye con un trabajo metódico a la planificación colectiva.	Convierte la planificación metódica del trabajo del grupo en una fortaleza.
	Planifica la distribución de tareas.	Interrumpe la planificación del colectivo, priorizando sólo sus intereses.	Cuestiona y critica la planificación del trabajo del grupo sin proponer alternativas.	Colabora en la distribución de las tareas entre los integrantes del colectivo.	Asume una responsabilidad compartida en la distribución del trabajo.	Hace de la distribución de tareas una fortaleza del grupo.
	Planifica con una clara conciencia de los medios y tiempos disponibles del colectivo.	Se desentiende de la planificación de medios del grupo.	Discute la disponibilidad de medios y tiempos, sin aportar soluciones.	Adecua su tiempo y medios al plan del grupo.	Participa en la planificación de una estrategia que integre los intereses del grupo, los medios y los tiempos.	Utiliza estratégicamente medios y tiempos del grupo como base de la planificación.
	Planifica previendo el control de las actividades del colectivo para conseguir los resultados.	Considera una intromisión el control colectivo de tareas.	Incumple las tareas planificadas colectivamente.	Participa en el seguimiento colectivo de la planificación para controlar los resultados.	Supervisa la planificación con relación a los logros del grupo.	Contribuye con el seguimiento continuo a la mejora de la planificación colectiva.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: ***Planificar con método y acierto el desarrollo de un proyecto complejo (Por ejemplo: Proyecto fin de Grado).***	**Organiza los procesos y procedimientos adecuados al proyecto.**	El proyecto carece de organización.	Sólo define los objetivos del proyecto.	Define la estructura del proyecto con los objetivos, la secuencia y la duración de las actividades.	Articula la estructura del proyecto sobre la base de los objetivos establecidos.	Elabora proyectos con un sobresaliente grado de alineación entre objetivos, medios y la estructura prevista.
	Planifica con método.	Prescinde de criterios metodológicos para planificar el proyecto.	Sólo planifica la variable temporal.	Concibe el plan con un método apropiado al trabajo proyectado.	El método seleccionado integra correctamente los medios y la duración del proyecto.	El proyecto articula de modo sobresaliente los métodos y técnicas que garantizan su realización.
	Elabora los proyectos con una lógica apropiada a las tareas que le incumben.	El proyecto carece de coherencia interna.	Genera planes de trabajo sin una correcta articulación entre sus partes.	El plan de actividades proyectado es lógico en la articulación de sus contenidos.	El proyecto está argumentado y articulado en un plan coherente de actividades.	El planteamiento del proyecto evidencia una excelente alineación de las diferentes partes del proyecto...
	Planifica con una clara conciencia de los medios y tiempos disponibles.	Planea de forma descontextualizada, identificar medios y tiempos.	Planifica sin conseguir ajustarse a los medios y los tiempos disponibles.	Planifica con los medios y tiempos realmente disponibles.	El proyecto prevé la adecuación de los medios y tiempos en cada actividad.	El proyecto evidencia una adaptación modélica, en cada actividad prevista, a los medios y tiempos disponibles.
	Planifica previendo el control de las actividades para conseguir los resultados.	Considera innecesario planificar para obtener un control sobre los resultados de su trabajo.	Proyecta sin considerar la obtención de los resultados como una variable planificadora.	En el proyecto establece un control sobre las actividades y sus resultados.	Elabora el proyecto con un orden flexible y dinámico para controlar las actividades y sus resultados.	Bosqueja diferentes planes contingentes en función del control de hipotéticos escenarios y resultados.

COMPETENCIA USO DE LAS TIC

Descripción

Esta competencia se relaciona con la gestión de la información y de la comunicación apoyada en las amplias tecnologías a las que da acceso el ordenador personal. Los ordenadores personales proporcionan infinidad de herramientas y entornos de trabajo: diseño gráfico, gestión de bases de datos, aplicaciones para experimentación, análisis matemáticos, aplicaciones para tiempo de ocio, etc; en una lista que no para de crecer. Hemos optado por atender en esta competencia únicamente a un número de limitado de aspectos, habiéndose seleccionado aquellos más trasversales. Se centra en componentes de la competencia que se comparten en multitud de ámbitos tanto académicos como profesionales.

Incluye aspectos relativos a la gestión de archivos, el mantenimiento de su integridad, la edición de documentos, la utilización del correo electrónico, la navegación en Internet, la utilización de correctores ortográficos, la adopción de medidas de seguridad preventivas, la elaboración de presentaciones, y la utilización de hojas de cálculo. Estos componentes de la competencia se distribuyen progresivamente a través de los tres niveles de dominio.

En conjunto se trata de alcanzar una situación en la que la persona se desenvuelve con acierto y cierta soltura ante un ordenador personal; al menos en relación con las aplicaciones y tareas más comunes en la gran mayoría de ámbitos de utilización.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses, valores

La competencia de utilización del PC como herramienta de trabajo implica la adaptación al entorno. Esta adaptación es más intensa en los primeros momentos de interacción con el ordenador, pero no deja de ser necesaria, ya que las aplicaciones y los entornos y las herramientas informáticas evolucionan incesantemente. El PC es un elemento casi omnipresente en los escenarios de trabajo académico y profesional. Cualquier estudiante o profesional se ve en la necesidad de adaptarse a este nuevo aspecto del entorno, y a los que puedan provenir en el futuro desde la misma dirección.

Por otro lado, si el alumno quiere alcanzar un alto nivel de dominio en el uso del ordenador, precisará igualmente de competencia para la innovación y la orientación al aprendizaje. Para poder obtener cierta eficacia y eficiencia no basta con limitarse a utilizar la herramienta infor-

mática a un nivel muy básico o siempre de la manera en que se realiza en un principio, sino que la competencia de innovación conduce a nuevos modos de utilización del ordenador, los cuales podrán repercutir en un mejor desempeño académico o profesional o, al menos, lo facilitarán.

La comunicación escrita también está relacionada con ella. El usuario del ordenador muestra continuamente su grado de competencia para comunicarse adecuadamente, de modo que un buen dominio técnico con una mala capacidad comunicativa da como resultado una mala utilización del medio.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

Uno de los cambios más radicales que se ha producido en los últimos años en los escenarios profesionales y académicos tiene que ver con esta competencia. Hace pocas décadas los ordenadores presentes estaban ausentes de la práctica totalidad de puestos de trabajo y de los lugares de enseñanza. En un plazo relativamente breve nos encontramos en la situación opuesta. En la actualidad es difícil identificar un ámbito académico o un entorno profesional en el que no esté presente el ordenador personal. Por lo general, lejos de ser un elemento decorativo, ha pasado a estar en el centro de multitud de procedimientos de actividad profesional y de enseñanza.

Cuando profesionales y estudiantes se enfrentan las primeras veces al ordenador personal invierten mucho esfuerzo en dominar la herramienta. Progresivamente la utilización del instrumento informático se vuelve más ágil. Finalmente, en infinidad de situaciones académicas y profesionales se requiere un uso ágil del ordenador personal, de manera que la mayor parte de la atención y de la energía se invierta en la propia tarea académica o profesional, y que la herramienta informática se convierta en un medio "transparente".

En definitiva, cada vez resulta más difícil ser un buen estudiante o un buen profesional si no se dispone de un cierto nivel de dominio de esta competencia. Las limitaciones en la capacidad para utilizar el PC como herramienta de trabajo pueden interferir sobre el desempeño de la tarea académica o profesional.

Indicaciones para su incorporación al currículum académico

En algunas ocasiones pueden existir asignaturas o módulos dedicados explícitamente al aprendizaje de la competencia en el uso del or-

denador. En ellos podrán prepararse actividades o situaciones en las que el alumnado deba llevar a cabo tareas de ofimática en las que puedan observarse claramente los indicadores señalados.

Sin embargo, serán mucho más frecuentes las situaciones en las que los indicadores de esta competencia vayan a ser evaluados de un modo transversal, en el marco de asignaturas de otra naturaleza. La mayor parte de los indicadores permiten ser constados en este tipo de situaciones. Cualquier tarea académica que conduzca a la producción de un informe, documento escrito, análisis, etc. permitirá contrastar con bastante nitidez la mayor parte de los indicadores señalados. Pueden preverse actividades que impliquen la edición más o menos avanzada de documentos, la utilización de Internet y del correo electrónico, la creación de presentaciones o páginas web, hojas de cálculo, etc.

COMPETENCIA USO DE LAS TIC

Definición: **Utilizar las Técnicas de Información y Comunicación (TICs) como una herramientas para la expresión y la comunicación, para el acceso a fuentes de información, como medio de archivo de datos y documentos, para tareas de presentación, para el aprendizaje, la investigación y el trabajo cooperativo.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **Planificación y organización, Pensamiento reflexivo, Comunicación escrita, Adaptación al entorno, Innovación, etc.**

Niveles de dominio:

1. Gestionar correctamente los archivos, generar documentos con un procesador de textos, navegar por Internet y utilizar correctamente el correo electrónico.
2. Editar documentos de texto de cierta complejidad, crear diapositivas de Power Point y páginas web sencillas.
3. Editar documentos de texto complejos, incluso utilizando macros, y gestionar hojas de cálculo mediante funciones y referencias.

Indicadores:

1. Gestión de archivos y programas.
2. Seguridad de integridad de la información.
3. Edición de textos.
4. Hojas de cálculo.
5. Internet y correo electrónico.
6. Presentaciones.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: *Gestionar correctamente los archivos, generar documentos con un procesador de textos, navegar por Internet y utilizar correctamente el correo electrónico.*	**Gestiona correctamente archivos en Windows.**	Tiene dificultades para gestionar archivos (los pierde, cambia extensiones accidentalmente, problemas con caracteres extraños en los nombres, etc.).	Muestra una falta de organización evidente en su gestión de los archivos.	Crea, modifica, copia, cambia de nombre y reubica correctamente archivos.	Nombra correctamente, ordena y clasifica sus archivos.	Destaca por su soltura y corrección en la gestión de archivos y directorios.
	Configura y personaliza el escritorio de su ordenador.	No introduce ninguna adaptación ni cambio en la configuración del escritorio.	Crea accesos directos innecesarios, accidentales o sin un criterio que los limite.	Crea accesos directos para las aplicaciones que más utiliza.	Mantiene en orden los accesos directos de las aplicaciones que más utiliza.	Mantiene los accesos directos claros y ordenados, los más habituales más a mano y los demás en un segundo nivel de acceso.
	Utiliza encabezados y pies de página en sus documentos.	No numera las páginas.	Las páginas están numeradas pero sin encabezado ni pies.	Las páginas tienen encabezados o pies, y están numeradas.	Diferencia encabezados y pies de páginas pares e impares.	Genera el contenido de encabezados o pies mediante referencias cruzadas o campos.
	Da un formato correcto al documento, los párrafos y los caracteres.	Los formatos de página, párrafos y caracteres están fuera de su control.	Utiliza formatos de página, párrafo y caracteres irregulares o incorrectos.	Utiliza correcta y uniformemente los formatos de página, párrafo y fuentes.	Varía acertadamente en la utilización de formatos de página, párrafo y caracteres (ej., márgenes, sangrados en subapartados, cursiva en citas, listas, etc.).	Destaca la claridad y la adecuación en el formato de página, caracteres y párrafos.
	Trabajar simultáneamente con varias ventanas.	Solamente es capaz de mantener una ventana abierta en cada momento.	Abre varias ventanas simultáneamente sin controlarlas (mantiene abiertas ventanas innecesariamente, no las encuentra tras abrirlas, las abre varias veces, etc.).	Utiliza varias ventanas simultáneamente.	Se desenvuelve con soltura entre varias ventanas.	Utiliza pulsaciones de teclado para moverse con soltura entre varias ventanas.
	Lee mensajes de correo electrónico y los archiva.	Es incapaz de acceder a mensajes recibidos de cierta antigüedad.	Accede a mensajes pasados que acumula en la carpeta de entrada.	Lee y guarda los mensajes que recibe en más de una carpeta.	Realiza una buena ordenación en carpetas de su correspondencia.	Utiliza filtros para clasificar automáticamente determinados mensajes.

	Se asegura de mantener la integridad de sus archivos.	Se desentiende de la realización de copias de seguridad.	Realiza copias ocasiones de sus documentos.	Realiza copias de seguridad regulares.	Realiza copias de seguridad regulares en más de un soporte o ubicación.	Realiza copias de seguridad en una ubicación física distante del ordenador.
	Utiliza las herramientas de ayuda de las aplicaciones más habituales.	Ignora la utilización de las ayudas de programas cuando le podrían resultar de utilidad.	Consigue hallar sólo una parte de la información relevante en las ayudas.	Encuentra la información que necesita en las ayudas.	Consigue resolver problemas gracias a la utilización de las ayudas.	Destaca por su rapidez y acierto en la utilización de las ayudas en situaciones problemáticas.
	Envía mensajes de correo electrónico correctamente.	Remite mensajes incompletos o con errores evidentes de formato o legibilidad.	Remite mensajes incumpliendo la etiqueta o pautas básicas (texto en mayúsculas, omitir presentación, firma incompleta, mala alineación, etc.).	Los mensajes que envía tienen un formato correcto.	Remite mensajes en un formato correcto, utilizando en su caso listas de distribución.	Remite mensajes en un formato correcto, utilizando en su caso listas de distribución, y las opciones disponibles (urgencia, no mostrar determinado parámetro en el mensaje, etc.).
	Encuentra la información necesaria en la web.	Desaprovecha oportunidades evidentes de información disponible en la web.	Realiza búsquedas demasiado amplias o incompletas (no utiliza buenos criterios).	Encuentra la información que necesita.	Realiza búsquedas ajustadas en tamaño y acertadas en el foco.	Destaca por su rapidez y acierto en la formulación de criterios de búsqueda.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: *Editar documentos de texto de cierta complejidad, crear diapositivas de Power Point y páginas web sencillas.*	**Gestiona correctamente las secciones en Word.**	Ignora la existencia de las secciones en Word cuando sus documentos podrían mejorar con su utilización.	Utiliza secciones pero comete errores en su configuración.	Utiliza saltos de sección sin cometer errores evidentes.	Alterna correctamente diferentes formatos de página en las secciones (ej., vertical – apaisado, encabezados y pies, etc.).	Utiliza correctamente saltos de sección incluso con diferente número de columnas dentro de la misma página.
	Crea tablas.	En lugar de utilizar tablas, alinea elementos de que deberían estar en tablas a base de tabuladores.	Las tablas muestran defectos en cuanto a alineación, estilos de texto, etc.	Las tablas están correctamente elaboradas (dimensiones, alineación horizontal, estilos de texto).	Utiliza correctamente la alineación vertical y la ubicación horizontal de la propia tabla en el texto.	Combina celdas y utiliza selectivamente los bordes con acierto.
	Inserta imágenes.	Es incapaz de insertar imágenes cuando la tarea lo demanda.	Inserta imágenes con una mala alineación o un tamaño desajustado.	Inserta imágenes bien alineadas y adaptando su tamaño al contexto.	Inserta imágenes correctamente y utiliza conscientemente la inserción de imágenes vinculando el archivo.	Inserta correctamente imágenes vinculadas y titula todas ellas utilizando la inserción de títulos de Word.
	Corrector ortográfico y formato de idioma.	Omite la utilización del corrector ortográfico.	Utiliza incorrectamente el corrector ortográfico (ej., no define correctamente el idioma, sólo lo utiliza a veces).	Utiliza adecuadamente el corrector ortográfico especificando el idioma del documento.	Utiliza adecuadamente el corrector ortográfico especificando varios idiomas en tramos de un mismo documento.	Utiliza adecuadamente el corrector ortográfico especificando varios idiomas en tramos de un mismo documento y personalizando sus diccionarios.
	Previene los problemas de seguridad.	Se desentiende de la puesta al día de los antivirus y las actualizaciones del sistema.	Pone al día ocasionalmente los antivirus y las actualizaciones del sistema.	Pone al día regularmente los antivirus y las actualizaciones del sistema.	Pone al día regularmente los antivirus y las actualizaciones del sistema, y utiliza un cortafuego.	Tiene programada la puesta al día automática de los antivirus y las actualizaciones del sistema, y utiliza un cortafuego.
	Crea diapositivas de PowerPoint.	Es incapaz de crear diapositivas de PowerPoint.	Crea diapositivas de PowerPoint con errores de formato (texto excesivo o ilegible, colores y tonos inadecuados, mala alineación de objetos, etc.).	Crea diapositivas sin errores evidentes de formato.	Sus diapositivas tienen un formato correcto e incluyen elementos dinámicos.	Sus diapositivas de PowerPoint destacan por ser sencillas, completas, con un buen formato y un buen un uso de los elementos dinámicos.
	Crea páginas web.	Es incapaz de elaborar páginas web.	Elabora páginas web con errores evidentes (formato inadecuado o irregular, hipervínculos que no funcionan, etc.).	Elabora correctamente páginas web sencillas.	Elabora páginas web de cierta complejidad (en cuanto a imágenes, hipervínculos, formatos, objetos dinámicos, etc.).	Crea páginas web complejas que incluyen el acceso a bases de datos.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: *Editar documentos de texto complejos, incluso utilizando macros, y gestionar hojas de cálculo mediante funciones y referencias.*	**Utiliza los estilos de Word.**	Sus documentos son irregulares en formato por la no utilización de los estilos.	Utiliza los estilos de Word cometiendo algunos errores de formato (ej., modificar accidentalmente formados de párrafo o carácter).	Utiliza los estilos predefinidos de Word pero no es capaz de adaptarlos a sus necesidades.	Utiliza y adapta consciente y correctamente los estilos de Word.	Destaca por crear estilos propios que incrementan la claridad de sus documentos.
	Genera tablas de contenidos automáticamente.	Ignora la posibilidad de utilizar tablas de contenidos.	Comete errores en la creación automática de tablas de contenido (falta de actualización, errores de alineación, referencia a elementos que ya no existen, etc.).	Genera correctamente tablas de contenidos basadas en la utilización de estilos de título.	Utiliza tablas de contenido de títulos de apartados y de diversos tipos de elementos (gráficos, tablas, etc.).	Utiliza tablas de contenidos y referencias cruzadas con corrección y soltura.
	Combina plantillas con listas de registros.	Ignora la existencia de la combinación de correspondencia cuando le resultaría útil.	Utiliza la herramienta de combinar correspondencias con limitaciones o errores evidentes.	Utiliza correctamente la herramienta de combinar correspondencia para distribuir mensajes o generar listas de documentos.	Utiliza correctamente la herramienta de combinar correspondencia filtrando adecuadamente los registros.	Utiliza la herramienta de combinar correspondencia personalizando mensajes o archivos mediante cláusulas condicionales.
	Utiliza macros de Word.	Ignora la existencia de macros en Word cuando le serían de utilidad.	Comete errores en la utilización de macros de Word.	Graba y ejecuta macros de Word, sin modificarlas.	Graba macros de Word, y las edita y modifica para su utilización.	Dispone de una batería de macros personalizadas para aligerar tareas repetitivas habituales.
	Personaliza los menús y los iconos de Word.	Ignora la posibilidad de personalizar menús e iconos.	Personaliza los menús y los iconos pero de un modo desorganizado o poco eficiente.	Personaliza correctamente los menús y los iconos de Word.	Personaliza correctamente los menús e iconos de Word, así como las pulsaciones de teclado para las funciones que más utiliza.	Personaliza menús, iconos, teclado y plantillas de Word.

	Configura el formato de las hojas de cálculo.	Sus hojas de cálculo tienen un aspecto irregular o incorrecto que dificulta notablemente su lectura.	Comete ciertos errores en el formato de sus hojas de cálculo.	Sus hojas de cálculo presentan un formato correcto (utilización de varias hojas, fuentes, bordes, anchos y altos de celda, etc.).	Sus hojas de cálculo tienen un formato correcto e incluyen imágenes, botones o hipervínculos.	Destaca por la funcionalidad, corrección y claridad de sus hojas de cálculo.
	Utiliza referencias en las hojas de cálculo.	Omite la utilización de referencias en las hojas de cálculo cuando las precisa.	Comete errores en la utilización de referencias en las hojas de cálculo.	Utiliza referencias dentro de una misma hoja de cálculo.	Utiliza referencias entre diferentes hojas de un mismo libro o utilizando nombres.	Realiza consultas o intercambios con datos externos en las hojas de cálculo.
	Utiliza funciones en las hojas de cálculo.	Realiza cálculos manuales o con calculadora, desaprovechando las funciones de cálculo.	Realiza operaciones de cálculo sencillas utilizando símbolos matemáticos, sin llegar a utilizar las funciones.	Utiliza correctamente funciones sencillas en las hojas de cálculo.	Utiliza correctamente funciones de cierta complejidad en las hojas de cálculo.	Utiliza correctamente funciones complejas y condicionales o anidadas en las hojas de cálculo.

COMPETENCIA GESTIÓN DE BASES DE DATOS

Descripción

La competencia gestión de bases de datos consiste en aprovechar con eficacia y eficiencia las posibilidades que ofrecen los sistemas informáticos para estructurar, recoger y procesar información, y obtener resultados. Habitualmente se diferencian tres tipos de roles en este ámbito: los usuarios finales, los administradores de bases de datos, y los programadores de aplicaciones. Esta competencia sintetiza y jerarquiza, aproximadamente en la secuencia en que se han enumerado los roles, algunos de los aspectos más relevantes para cada uno de ellos.

- En un primer nivel de dominio se ofrecen indicadores para perfilar un usuario final, que es capaz de realizar operaciones básicas como diseños sencillos, utilizando o creando ordenaciones, búsquedas de registros, filtros, formularios e informes.
- En un segundo nivel se espera superar el nivel de usuario diseñando bases de datos más complejas, estableciendo relaciones entre conjuntos de entidades, transformando el esquema conceptual a un modelo relacional, y en general comprendiendo con rapidez las claves de la situación o de las necesidades del cliente; y haciendo que el diseño les dé respuesta.
- En un tercer nivel, el usuario pasa ya a trabajar con comandos SQL, vincularlos con otras aplicaciones y a normalizar esquemas de bases de datos.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses, valores

En primer lugar, la gestión de las bases de datos se relaciona fuertemente con la utilización del PC como herramienta. Se requiere un cierto nivel de competencia en la utilización del PC para poder iniciar la gestión de las bases de datos. Al mismo tiempo, la gestión de bases de datos forma parte del ámbito de la utilización del PC.

En segundo lugar la gestión de bases de datos se relaciona especialmente con el pensamiento analítico y sistémico. El diseño de una base de datos precisa un buen pensamiento analítico, comprendiendo correctamente los procesos, trabajando con series de datos, identificando elementos principales y relaciones significativas, o identificando asimismo lagunas de información.

También se requiere cierta competencia de pensamiento sistémico, para comprender la complejidad de la realidad, sus niveles, y las relacio-

nes de interdependencia entre los elementos, y conseguir diseños de bases de datos que sean comprensivos, estables y carentes de redundancias.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

La vida cotidiana de cualquier profesional o estudiante está relacionada a cualquier hora con las bases de datos. La utilización de una tarjeta de crédito, un servicio de préstamo bibliotecario, la consulta del stock de un almacén, la consulta de las calificaciones en un centro educativo o la gestión de sus listas, etc. son sólo unos pocos ejemplos del sinfín de bases de datos que se utilizan habitualmente.

En los primeros momentos, o en las bases de datos de más amplia difusión, la interacción con ellas suele ser a nivel de usuario. Normalmente nos basta con saber cómo hacer una consulta bancaria o bibliográfica, sin que necesitemos comprender en detalle su funcionamiento interno.

Sin embargo, en los ámbitos profesionales en los que debe desempeñar su actuación un titulado universitario frecuentemente tendrá un contacto intensivo con ciertas bases de datos. En algunos casos puede verse implicado en procesos de diseño y desarrollo de alguna base de datos que se utilice en su organización. También es frecuente la necesidad de crear, organizar y utilizar bases de datos a pequeña escala, para gestionar menores cantidades de información más específica o limitada a un contexto.

En cualquier caso, cierto nivel de competencia en la gestión de bases de datos proporciona ventajas a nivel de usuario, de manera que sea más eficaz y eficiente en su interacción con las bases de datos, consiguiendo más con menos tiempo y esfuerzo.

Indicaciones para su incorporación al currículo del estudiante

El primer nivel de dominio de esta competencia puede ser evaluado en contextos diversos, sin que tenga que limitarse necesariamente a una asignatura específica en relación a la competencia. Puede resultar adecuada cualquier tarea donde sea oportuno diseñar, crear, alimentar y utilizar una base de datos sencilla. Se trata de un nivel que corresponde aproximadamente a un usuario básico de la ofimática en la gestión de bases de datos. Por lo tanto, podremos contrastar los indicadores en situaciones en las que se deba ejercitar este nivel básico en el uso de las bases de datos, sea cual sea la materia de la que se trate.

Por el contrario, el segundo y el tercer nivel de dominio requieren una utilización más intensiva y profunda de las bases de datos, y posiblemente requieran un contexto más específico. El segundo nivel corresponde a un usuario que es capaz de diseñar bases de datos complejas y el tercero a un usuario que realiza operaciones con SQL y normaliza bases de datos; por lo que requieren de un nivel de formación más avanzado, propio de titulaciones o asignaturas cercanas al ámbito de la informática, aunque se pueden utilizar para realizar tareas o proyectos referidos a ámbitos u objetos muy diversos.

COMPETENCIA GESTIÓN DE BASES DE DATOS

Definición: **Organizar con eficacia (estructurar, recoger, procesar y obtener resultados) la información en una situación o un fenómeno, y aprovechar eficientemente las posibilidades que ofrecen los sistemas informáticos para la gestión de bases de datos.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **Uso de los TIC, Pensamiento analítico, Pensamiento sistémico.**

Niveles: (usuario básico – usuario avanzado – administrador)

1. Demostrar que se tienen nociones sobre bases de datos y utilizar correctamente una aplicación informática para crear y editar tablas, relaciones entre tablas, consultas, formularios e informes sencillos.
2. Diseñar bases de datos complejas.
3. Programar en SQL y normalizar el diseño de las bases de datos.

Indicadores:

1. Diseño de bases de datos.
2. Diseño y utilización de consultas, formularios e informes.
3. Establecimiento de relaciones entre entidades.
4. Realización de búsquedas, filtros y ordenaciones.
5. Realización de operaciones con SQL.
6. Normalización de bases de datos.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
Primer Nivel de dominio: **Demostrar que se tienen *nociones sobre bases de datos y utilizar correctamente una aplicación informática para crear y editar tablas, relaciones entre tablas, consultas, formularios e informes sencillos.***	**Diseña y crea tablas sencillas**	Obvia la utilización de bases de datos donde resultaría evidentemente ventajoso o faltan campos fundamentales en un contexto dado.	Comete algún error relevante en el establecimiento del tipo de algún campo (ej., omisión, reiteración, etc.)	Establece los campos adecuados y del tipo adecuado.	Establece adecuadamente los campos y establece algunas propiedades (ej., valor predeterminado, regla de validación, etc.)	Establece adecuadamente los campos y configura adecuadamente la práctica totalidad de propiedades
	Establece una clave primaria	Omite el establecimiento de claves primarias donde se precisan.	Establece una clave primaria en un campo en el que posteriormente deben utilizarse valores repetidos.	Establece una clave primaria correcta.	Establece una clave primaria correcta fácil de utilizar y bastante extendida.	Establece una clave primaria estable y fiable (contiene algún mecanismo de auto detección de errores).
	Ordena, busca y filtra registros	Comete errores graves o deja de realizar operaciones básicas de ordenación, búsqueda y filtro de registros.	Realiza operaciones de búsqueda o filtrado con algún error leve.	Ordena, busca y filtra correctamente sobre una tabla.	Utiliza correctamente consultas sencillas para ordenar, buscar y filtrar registros.	Elabora consultas complejas para ordenar, buscar y filtrar registros (ej., incluyendo diferentes tipos de relaciones, campos calculados, etc.)
	Elabora formularios sencillos	Elabora formularios manifiestamente incorrectos o incompletos.	Elabora formularios desordenados o con alguna pequeña incorrección.	Crea formularios sencillos, correctos y ordenados sobre una única tabla.	Crea formularios correctos, ordenados y con cierto grado de elaboración.	Crea formularios correctos que integran información de varias tablas.
	Elabora informes sencillos	Omite informes cuando se demandan.	Realiza informes con errores o inadecuados a la demanda formulada.	Genera informes sencillos con corrección que se ajustan a la demanda formulada.	Crea informes sencillos y correctos que responden a la demanda e incluso a necesidades de información sensatas que no fueron explicitadas.	Crea informes complejos y correctos que responden ampliamente a las necesidades de información prevista e imprevista.
	Establece relaciones entre tablas	Mantiene aisladas tablas que requieren algún tipo de vinculación.	Comete algún error en el establecimiento de relaciones entre tablas.	Establece correctamente relaciones sencillas entre dos tablas a través de claves primarias.	Establece correctamente relaciones entre más de dos tablas.	Establece correctamente relaciones complejas entre 5 ó más tablas.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: *Diseñar bases de datos complejas.*	**Formula el esquema conceptual del diseño de una base de datos.**	Confunde el nivel interno y externo al diseñar la base de datos.	Comete algunos errores en la formulación del esquema conceptual.	Establece un esquema conceptual sencillo con corrección.	Establece correctamente un esquema conceptual de cierta complejidad.	Concreta tanto elementos del nivel externo como del esquema conceptual de un modo correcto, completo y detallado.
	Establece diversos tipos de relaciones entre conjuntos de entidades.	Comete errores en la selección del tipo de relación o en el establecimiento de claves.	Solamente utiliza los tipos de relación más sencillos.	Utiliza correctamente los diversos tipos de relaciones entre conjuntos de entidades (ej.; de uno a uno, 1-N, grado 1).	Utiliza adecuadamente diversos tipos de relaciones entre conjuntos de entidades, incluyendo algunos tipos más complejos.	Establece propuestas alternativas correctas de tipos de relación más complejas (ej., N-M, ternaria)
	Transforma el esquema conceptual a un modelo relacional.	Comete errores con implicaciones graves en la transformación de un esquema conceptual a un modelo relacional.	Comete errores con implicaciones leves en la transformación de un esquema conceptual a un modelo relacional.	Transforma correctamente un esquema conceptual sencillo a un modelo relacional.	Transforma correctamente el esquema conceptual complejo a un modelo relacional.	Transforma correctamente el esquema conceptual complejo a un modelo relacional; y formula con acierto los puntos fuertes y débiles del esquema.
	Formula reglas de identidad para las claves externas al crear modelos relacionales.	Omite la formulación de reglas de integridad para claves externas.	Comete algunos errores en la formulación de reglas de integridad para claves externas.	Formula correctamente las reglas de integridad para claves externas.	Ofrece alguna orientación al usuario en el caso de que tienda a entrar en conflicto con una determinada regla de integridad.	Formula procedimientos para que los usuarios puedan afrontar constructivamente varias posibles incidencias en cuanto a la integridad.
	Comprende con rapidez las claves del la situación o de las necesidades del cliente.	Hace caso omiso de aspectos clave del contexto o necesidades manifestadas por el cliente al diseñar el esquema conceptual.	Diseña esquemas conceptuales que atienden a la mayor parte de las necesidades explicitadas por el cliente o en el contexto.	Diseña esquemas conceptuales que se ajustan a los aspectos explicitados por el cliente o en el contexto.	Ayuda al cliente o a quien analiza la situación a formular las necesidades con mayor previsión y a anticipar aspectos imprevistos.	Incluye previsiones para aspectos imprevistos por el cliente o en la descripción disponible sobre la situación.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: *Programar en SQL y normalizar el diseño de las bases de datos.*	**Realiza operaciones de actualización y de selección de datos con SQL.**	Comete errores de consecuencias graves al realizar operaciones de actualización y de selección de datos con SQL.	Comete errores de consecuencias leves al realizar operaciones de actualización y de selección de datos con SQL.	Realiza correctamente operaciones sencillas de actualización y de selección de datos con SQL.	Realiza operaciones de cierta complejidad (ej., muchos campos implicados, con más de una tabla implicada) con SQL.	Realiza correctamente operaciones complejas (ej., varias tablas implicadas, condiciones complejas, bucles de varios niveles, etc.) con SQL.
	Utiliza funciones estándar de SQL (funciones de columna y escalares).	No presta atención a errores evidentes en el uso de funciones de columna y escalares con SQL.	Comete algún error en el uso de funciones de columna y escalares y lo identifica.	Utiliza correctamente funciones estándar de SQL para selecciones sencillas de información.	Utiliza correctamente funciones estándar de cierta complejidad y establece procedimientos para la validación sistemática del resultado final.	Realiza selecciones complejas de información combinando funciones de columna y escalares y establece procedimientos para la validación sistemática del resultado final.
	Utiliza *subqueries* sobre los resultados de otro *subquery*.	Omite la utilización de *subqueries* cuando se precisan.	Comete algún error en la realización de un *subquery*.	Realiza correctamente un *subquery* sencillo sobre los resultados de otro *subquery*.	Realiza correctamente varios *subqueries* de cierta complejidad.	Realiza varios *subqueries* complejos.
	Establece vínculos entre SQL y otra aplicación (procesadores de textos, hojas de cálculo, aplicaciones específicas, etc.)	Reconstruye en paralelo y aisladamente las bases de datos en dos aplicaciones inconexas.	Comete errores al establecer los vínculos entre SQL y otras aplicaciones.	Establece correctamente vínculos entre SQL y otra aplicación.	Establece vínculos de cierta complejidad entre SQL y varias aplicaciones (ej., procesadores de textos, hojas de cálculo, aplicaciones específicas, etc.)	Diseña macros en otras aplicaciones para gestionar la vinculación con SQL.
	Normaliza los esquemas de la base de datos.	Su diseño presenta problemas (incapacidad para almacenar ciertos hechos, redundancias, ambigüedades, etc.) evitables mediante la normalización.	Aplica la normalización en un grado excesivo, insuficiente o cometiendo errores.	Aplica la normalización de un modo ajustado y correcto.	Aplica la normalización de un modo ajustado y correcto, formulando las razones que fundamentan sus decisiones.	Su aplicación de la normalización resulta modélica, por su calidad, complejidad, y consideración de los puntos de vista del programador, el administrador y el usuario de la base de datos.

COMPETENCIA COMUNICACIÓN VERBAL

Descripción

Todos hemos aprendido a hablar siendo niños y tendemos a pensar que lo hacemos bien y que, al hacerlo, nos comunicamos con los demás. No es preciso un análisis muy profundo para desechar ese supuesto en la vida cotidiana. Los errores en la comunicación son continuos. Creemos que decimos lo que queremos decir y que nuestro interlocutor lo ha comprendido pero la práctica diaria nos demuestra que, tanto en nuestra vida particular como en nuestras relaciones profesionales, existe una gran distancia entre lo que pretendíamos decir y lo que ha entendido quien nos escucha.

El dominio de la competencia de comunicación oral implica la eficacia en la comunicación de ideas, conocimientos y sentimientos a través de la palabra tanto en situaciones conversacionales y en actividades grupales como en presentaciones públicas ante audiencias más o menos numerosas.

El límite inferior, poco frecuente, estaría en la persona que se mantiene callada en las situaciones que requieren su participación activa. La causa de ese comportamiento habría que buscarla sobre todo en limitaciones psicológicas como el exceso de timidez o la falta total de confianza en uno mismo. A partir de ahí, los problemas más frecuentes estarían relacionados con la expresión confusa y desordenada que dificulta e incluso impide la comprensión por parte de los demás, la falta de una estructura lógica en la expresión, la contradicción entre lo expresado con palabras y lo transmitido con el lenguaje corporal o la utilización de ejemplos y medios de apoyo no adecuados a lo que se intenta comunicar o a las características de la audiencia.

El dominio de la competencia, en el otro extremo, supone claridad y eficacia en la comunicación, organización estructurada del discurso, adaptación a la audiencia, complementariedad entre el lenguaje verbal y el corporal, uso adecuado de tono de voz y de los medios de apoyo y, en general, la capacidad para transmitir realmente lo que se pretende comunicar.

Cuando el dominio de esta competencia se une al contenido del discurso y al carisma personal, se puede llegar a influir decisivamente en la forma de pensar y de actuar de los demás por lo que sus consecuencias sociales pueden ser muy importantes.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses, valores

Es inseparable de las competencias de comunicación interpersonal, puesto que para establecer relaciones positivas con los demás es imprescindible intercambiar ideas, información y sentimientos.

Para dominar esta competencia se necesita poseer un grado suficiente de autoconfianza y de autoestima pero, a su vez, la ejercitación de las actividades de comunicación oral y los resultados percibidos pueden influir significativamente en la mejora de esa autoconfianza y autoestima.

La eficacia de la comunicación depende en buena medida de la capacidad de pensar reflexivamente y es fundamental para desarrollar el pensamiento colegiado. Es, así mismo, un requisito para el dominio de las competencias de negociación, trabajo en equipo, tratamiento de conflictos y liderazgo.

En tanto en cuanto la comunicación no es efectiva si no es adecuada para la audiencia, está relacionada con la adaptación al entorno. Por la influencia que la comunicación tiene en la formación de actitudes y en los comportamientos de los demás, esta competencia está relacionada con el sentido ético.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

El estudiante tiene que comunicarse con sus compañeros, muy en particular cuando tiene que realizar actividades en grupo o desarrollar proyectos en equipo, tiene que participar en el aula, bien sea para plantear las dudas que puedan surgirle durante el desarrollo de la clase o en el transcurso de los debates que se celebren y, cada vez con mayor frecuencia, tiene que hacer presentaciones al resto de los estudiantes sobre los trabajos realizados. ¿Cuál es el comportamiento de los estudiantes en estas situaciones?

No todos se comportan igual. Algunos, por lo general pocos en nuestro entorno, participan con tranquilidad exponiendo sus preguntas u opiniones sin gran esfuerzo aparente pero para la mayoría tener que hablar en público es aún un reto que le cuesta superar. Cuando son interpelados por el profesor, algunos estudiantes incluso prefieren callar, asumiendo las posibles consecuencias negativas en su calificación, o responder con monosílabos antes que sufrir la vergüenza que les produce elevar la voz para dirigirse a los demás. En el caso de las presentaciones, su nerviosismo es visible y se dan casos de bloqueo y olvido total de lo que tenían que decir en público.

Las consecuencias son negativas para ellos mismos, en merma de su calificación, y para los demás, que no pueden contar con opiniones o puntos de vista que podrían ayudarles en sus procesos de pensamiento y de aprendizaje. Cuando el estudiante habla, pero resulta confuso, desordenado y poco convincente, los resultados son prácticamente los mismos. Buena parte de las actividades académicas mejorarían si los estudiantes dominaran la competencia de comunicación oral.

En la vida profesional, salvo los casos en que el trabajo es individual y se desarrolla apartado de los compañeros y de terceras personas (proveedores, clientes, etc.), las consecuencias de la falta de comunicación adecuada se reflejan en pérdidas de tiempo, de eficacia y, desde el punto de vista individual, de oportunidades de promoción.

Indicaciones para su incorporación al currículum académico

Ser un buen orador no es fácil, pero con unas instrucciones relativamente sencillas y mediante la práctica para superar la timidez y las limitaciones personales se puede conseguir que la mayoría de los estudiantes mejoren sustancialmente su habilidad para expresarse correctamente y para dirigirse a una audiencia.

La práctica de debates, la interpelación directa, los incentivos en forma de "puntos adicionales" a la participación y la inclusión de presentaciones en el aula por parte de los estudiantes pueden ser suficientes para que una mayoría logre un grado aceptable de dominio de esta competencia a lo largo de sus estudios universitarios.

COMPETENCIA COMUNICACIÓN VERBAL

Definición: **Expresar con claridad y oportunidad las ideas, conocimientos y sentimientos propios a través de la palabra, adaptándose a las características de la situación y la audiencia para lograr su comprensión y adhesión.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **Pensamiento reflexivo, Pensamiento deliberativo, Pensamiento conjunto, Automotivación, Comunicación interpersonal, Manejo de otros idiomas, Trabajo en equipo, Negociación, Liderazgo, Autoestima, Prestigio de la propia imagen, Confianza, etc.**

Niveles de dominio:

1. Expresar las propias ideas de forma estructurada e inteligible, interviniendo con relevancia y oportunidad tanto en situaciones de intercambio, como en más formales y estructuradas.
2. Tomar la palabra en grupo con facilidad; transmitir convicción y seguridad y adaptar el discurso a las exigencias formales requeridas.
3. Conseguir con facilidad la persuasión y adhesión de sus audiencias, adaptando su mensaje y los medios empleados a las características de la situación y la audiencia.

Indicadores:

1. Iniciativa, oportunidad.
2. Contenido.
3. Autocontrol.
4. Estructuración.
5. Medios de apoyo.
6. Gestión de preguntas.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: ***Expresar las propias ideas de forma estructurada e inteligible, interviniendo con relevancia y oportunidad tanto en situaciones de intercambio, como en más formales y estructuradas.***	**Interviene en las situaciones de intercambio verbal**	No interviene incluso cuando es interpelado.	Interviene escuetamente cuando es interpelado.	Interviene con amplitud cuando es interpelado.	Interviene por iniciativa propia.	Destaca por sus aportaciones con iniciativa y bien ajustadas.
	Transmite información relevante	Se expresa de manera pobre o confusa.	Presenta algunas ideas.	Expone ideas fundamentadas.	Comunica razonamientos y / o valores / actitudes.	Destaca por la claridad en su comunicación de razonamientos y / o sentimientos.
	Controla suficientemente sus nervios para expresarse en público	Los nervios le impiden expresarse, se bloquea.	Se le notan los nervios, que lo está pasando mal, aunque esto no le impide la expresión.	Se expresa con cierta tranquilidad.	Se expresa con seguridad.	Se expresa con naturalidad, con un dominio destacado.
	Las presentaciones están estructuradas, cumpliendo con los requisitos exigidos, si los hubiera.	Sus presentaciones carecen de estructura inteligible.	La estructura de la presentación no es eficaz, o no se ajusta a los requisitos exigidos.	Las presentaciones están estructuradas, cumpliendo con los requisitos exigidos, si los hubiera.	Enlaza ideas y argumentos con soltura.	Realiza una comunicación muy eficaz y organizada.
	En sus presentaciones utiliza medios de apoyo.	No utiliza los medios de apoyo requeridos o razonablemente necesarios.	Los medios de apoyo utilizados no son apropiados a la presentación.	Utiliza medios de apoyo requeridos o razonablemente necesarios.	La utilización de los medios de apoyo ayuda a la audiencia a ubicarse en el discurso.	La utilización de los medios de apoyo le permite enfatizar las claves de la presentación.
	Sabe responder a las preguntas que se le formulan.	No sabe responder a las preguntas que se le formulan.	Contesta a las preguntas que se le formulan sin llegar a responderlas.	Sabe responder a las preguntas que se le formulan.	Sabe responder a las preguntas que se le formulan con acierto.	Responde a las preguntas que se le formulan con soltura y acierto.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: ***Tomar la palabra en grupo con facilidad; transmitir convicción y seguridad y adaptar el discurso a las exigencias formales requeridas.***	**Hace presentaciones interesantes y convincentes.**	No logra captar la atención.	Logra captar la atención intermitentemente.	Logra captar y mantener la atención.	Resulta convincente.	Destaca por su poder de convicción.
	Se presenta voluntario para hacer presentaciones oportunas en público.	No se presenta voluntario para hacer presentaciones.	Se presenta voluntario, pero inoportunamente.	Realiza presentaciones voluntarias oportunas en público.	Sus presentaciones voluntarias fomentan la participación de otros.	Sus intervenciones voluntarias aportan valor añadido al proceso en momentos clave.
	El lenguaje no verbal es apropiado al discurso verbal	Su lenguaje no verbal contradice y distrae su discurso verbal.	Muestra algunas contradicciones entre su lenguaje verbal y no verbal.	El lenguaje no verbal es apropiado al discurso verbal.	Modula su lenguaje no verbal para enfatizar las claves de su discurso.	Su lenguaje no verbal resulta natural y adecuado para la audiencia.
	Sus presentaciones están debidamente preparadas.	La comunicación no resulta estructurada.	La presentación no es fluida.	La presentación muestra la estructura y es rigurosa.	La audiencia capta con claridad la estructura del contenido.	La estructura y la presentación son coherentes al tipo de audiencia.
	Hace visualizar sus ideas a través de medios de apoyo.	Utiliza medios de apoyo requeridos o razonablemente necesarios.	Los medios de apoyo ayudan a la audiencia a ubicarse en el discurso.	Los medios de apoyo le permiten enfatizar las claves de la presentación.	La audiencia capta con mayor facilidad las claves gracias a los medios.	Los medios ayudan a la audiencia a asimilar los contenidos.
	Responde a las preguntas con soltura y acierto	Sólo responde.	Las respuestas apoyan su presentación.	Utiliza las preguntas para responder y desarrollar la presentación.	Utiliza las preguntas para interesar a la audiencia.	Sus respuestas generan nuevas intervenciones y preguntas.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: *Conseguir con facilidad la persuasión y adhesión de sus audiencias, adaptando su mensaje y los medios empleados a las características de la situación y la audiencia.*	**Influye sobre la audiencia de una manera ética.**	No tiene influencia sobre la audiencia. Muestra una ética dudosa.	Impacta sobre la audiencia en algunos puntos de su presentación, sin manipular.	Consigue que la audiencia vea las cosas de otra manera, sin manipular.	Consigue que la audiencia se cuestione sus puntos de vista.	Destaca por su influencia sobre sus interlocutores actuando de una manera ética.
	Ilustra sus ideas integrando ejemplos, analogías, metáforas y otros recursos adecuadamente.	Sólo presenta información.	Los recursos sirven para resaltar las claves.	La audiencia comprende los contenidos por la integración de los recursos con el discurso.	La integración de los recursos es la adecuada al contexto.	Los recursos apoyan que la audiencia se cuestione sus ideas.
	Adapta su argumentación a los diferentes grupos y / o situaciones preestablecidas.	La argumentación muestra la estructura y es rigurosa.	La audiencia capta con claridad el argumento.	El argumento y la presentación son coherentes al tipo de audiencia y situación predeterminadas.	Sabe modificar el argumento en razón de la audiencia y la situación real.	La argumentación se adapta con creatividad a las situaciones y las audiencias reales.
	Fomenta la participación de sus audiencias y pregunta de forma constructiva para conseguir el diálogo.	Utiliza las preguntas para responder y desarrollar la presentación.	Utiliza las preguntas para interesar a la audiencia.	Sus respuestas generan nuevas intervenciones y preguntas.	Fomenta las preguntas para incitar a la participación.	Genera el diálogo con la audiencia.
	Adapta la forma del mensaje a las diversas situaciones.	Su forma de expresarse no tiene en cuenta la situación y la audiencia.	Su forma de expresarse se adapta parcialmente a la situación y la audiencia.	Adapta la forma de hablar a la situación y la audiencia.	Destaca por su espontaneidad a la vez que adapta su forma de hablar.	Modifica su forma de hablar sobre la marcha en función de lo que aprecia en la audiencia.

COMPETENCIA COMUNICACIÓN ESCRITA

Descripción

"Las palabras se las lleva el viento, los escritos permanecen"

Un escrito, sea una simple carta o un documento formal, transmite no sólo contenidos sino también una imagen del autor. Si el escrito está bien organizado, es claro, gramaticalmente correcto y contiene ejemplos o se acompaña de gráficos, produce en el lector una impresión agradable, se lee a gusto y logra el objetivo de establecer una relación eficaz entre el autor y el lector. Si carece de esas características, resulta incómodo de leer, invita a su abandono y no cumple con su función comunicadora.

La capacidad de transmitir ideas, información y sentimientos a través de la escritura y los apoyos gráficos no es innata. Se desarrolla con la práctica, siguiendo instrucciones o imitando los modelos a los que tenemos acceso a través de la lectura. Exige orden en la exposición y claridad en el vocabulario, la construcción de las frases y el uso de los signos de puntuación. El uso de tablas, gráficos o imágenes complementa el texto y sintetiza lo que con sólo las palabras podría ser demasiado complejo y difícil de comprender.

Aunque la corrección de un escrito, en lo que respecta a algunos aspectos formales de la redacción (estilos, tipos de letra, márgenes, etc.), se puede conseguir con relativa facilidad gracias a los programas de tratamiento de texto más usuales, una buena comunicación escrita exige algo más.

La estructura del escrito, por ejemplo, es fundamental para facilitar la lectura y la comprensión. El uso de epígrafes claros, que informen sobre el contenido del texto, que no se confundan entre sí y que vayan apareciendo en una secuencia ordenada, es un requisito en los escritos extensos. La inclusión de introducciones claras al comienzo del escrito o de epígrafes complejos, así como de conclusiones o resúmenes finales que sinteticen apropiadamente el texto principal ayudan a la comprensión y al recuerdo posterior del documento.

La elección de los vocablos adecuados, evitando imprecisiones y ambigüedades, la concisión, evitando las repeticiones inútiles y los circunloquios, así como el uso de ejemplos o ilustraciones que aclaren los aspectos más complicados mejoran la comunicación y hacen la lectura más agradable. Además, como se ha dicho más arriba, transmiten una mejor imagen del autor al que mentalmente se le atribuyen las cualidades que observamos en el texto.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses, valores

Está estrechamente relacionada con la competencia de la comunicación interpersonal puesto que ésta no se realiza exclusivamente mediante la comunicación oral.

Ayuda a ordenar las ideas, por lo que está relacionada con las diferentes formas de pensamiento. De hecho, algunas personas utilizan la escritura para organizar sus ideas, no sólo para comunicarlas.

Su dominio facilita el trabajo en equipo, el tratamiento de conflictos (la redacción de acuerdos en términos precisos, no sometidos a interpretaciones puede ser una herramienta útil en el proceso de superación de situaciones conflictivas) y la negociación.

Está relacionada con las competencias sistémicas de organización, facilitando la gestión por objetivos (que deben estar definidos con precisión y significar lo mismo para todos los agentes implicados), la gestión de proyectos y la orientación a la calidad.

Además, los resultados positivos logrados gracias al dominio de la comunicación escrita refuerzan la autoestima.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

La presentación por escrito de resúmenes y de trabajos originales forma parte de la metodología en un altísimo porcentaje de las materias universitarias. Las pruebas de evaluación, en la gran mayoría de los casos, son escritas y de preguntas abiertas que permiten al estudiante redactar su respuesta en su propio estilo. Esto significa que al menos parte de la evaluación sumativa que los profesores realizan se basa en escritos presentados por los estudiantes. En bastantes casos, constituyen el único elemento de evaluación.

Un estudiante que se exprese de forma confusa, que entregue un examen farragoso, transmitirá al profesor la imagen de que no ha comprendido suficientemente la materia y obtendrá una mala calificación. Su error puede estribar en su incapacidad para transmitir adecuadamente sus conocimientos a través de la escritura, pero la consecuencia aparecerá en su expediente académico.

Para la eficacia profesional, el dominio de esta competencia puede llegar a ser incluso más importante que el de la comunicación oral, puesto que mientras que en esta última aceptamos con relativa facilidad la redundancia y las vueltas atrás para completar olvidos, en la co-

municación escrita esos defectos resultan incómodos, exigen esfuerzo adicional por parte del lector y conducen al fracaso en la transmisión. Cuando el escrito se dirige a muchas personas, el efecto sobre la imagen del autor o de la empresa a la que representa puede tener graves consecuencias.

Indicaciones para su incorporación al currículum académico

Aun cuando se supone que los estudiantes llegan a la universidad con suficiente dominio de la ortografía y de la sintaxis, la realidad es que en muchos casos este supuesto es falso. Incluso si fuera cierto, no es suficiente para asegurar una buena comunicación escrita. El estudiante requiere instrucciones claras sobre cómo redactar, incluyendo cómo organizar y presentar un documento. Esa información básica debería proporcionársele independientemente de cual sea el tipo de estudios que esté cursando.

Los profesores, además, deberían valorar los escritos no sólo por su contenido en relación con la materia de que se trate sino también por la forma en que se presentan, puntuando positivamente la buena organización y presentación y señalando los errores de cualquier tipo que los estudiantes pudieran cometer.

Naturalmente, para conseguir que los estudiantes elaboren buenos escritos es muy importante que el material de lectura que se les recomiende les pueda servir de modelo en el buen uso de todos los recursos de la escritura.

COMPETENCIA COMUNICACIÓN ESCRITA

Definición: **Relacionarse eficazmente con otras personas a través de la expresión clara de lo que se piensa y/o siente, mediante la escritura y los apoyos gráficos.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **Autoestima, Comunicación interpersonal, Orientación a la Calidad, etc.**

Niveles de dominio:

1. Comunicar correcta y claramente por escrito lo que se piensa o se siente con lo recursos adecuados, en escritos breves.
2. Comunicarse con soltura por escrito, estructurando el contenido del texto y los apoyos gráficos para facilitar la comprensión e interés del lector en escritos de extensión media.
3. Resultar convincente mediante la comunicación escrita, demostrando un estilo propio en la organización y expresión del contenido de escritos largos y complejos.

Indicadores:

1. Contenido.
2. Claridad.
3. Dominio.
4. Adaptación al lector.
5. Utilización de recursos.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: *Comunicar correcta y claramente por escrito lo que se piensa o se siente con lo recursos adecuados, en escritos breves.*	**El escrito trata un tema concreto sin mezcla de otros.**	Mezcla varios temas sin dejar claro cuál es el principal.	Alarga el texto con repeticiones innecesarias. O divaga.	Se ciñe al tema sin incluir digresiones.	Trata todos los aspectos del tema según las instrucciones.	Trata el tema a fondo, profundiza más allá de las instrucciones.
	Expresa claramente sus ideas, conocimientos o sentimientos	Es confuso en sus expresiones. Resulta muy difícil entenderle.	Las expresiones se entienden pero el escrito es desordenado.	Presenta los diferentes aspectos del tema en un orden lógico.	Incluye una introducción, un desarrollo y una conclusión.	Ordena el texto en epígrafes y párrafos.
	Escribe de un modo gramaticalmente correcto	Omite sujetos o verbos. Equivoca los modos, tiempos o personas en los verbos.	Comete faltas de ortografía.	El escrito es correcto tanto ortográfica como sintácticamente.	El escrito es correcto ortográfica y sintácticamente, y utiliza los signos de puntuación adecuadamente.	Utiliza bien las preposiciones y conjunciones.
	Usa un lenguaje apropiado para el tipo de documento y su destinatario	Emplea jerga o abreviaturas propias.	Usa incorrectamente los términos propios de la materia que trata.	Acomoda el lenguaje al tipo de documento y de lector.	Usa correctamente los tecnicismos propios de la materia.	Aclara con sinónimos los términos de significado ambiguo o equívoco.
	Usa los recursos adecuados para facilitar la lectura y comprensión del escrito	No usa recursos tipográficos (formatos de letra, de párrafo, estilos, etc.) No numera las páginas.	Abusa de los recursos de forma que dificulta la comprensión.	Utiliza adecuadamente los recursos tipográficos (formatos de letra, de párrafo, estilos, etc.).	Usa notas al pie o al final para referencias, comentarios, etc.	Identifica claramente el documento y sus elementos clave.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: *Comunicarse con soltura por escrito, estructurando el contenido del texto y los apoyos gráficos para facilitar la comprensión e interés del lector en escritos de extensión media.*	**Relaciona varios elementos (datos, opiniones, etc.) para llegar a conclusiones.**	Mezcla datos, opiniones, argumentos y conclusiones sin orden aparente	Llega a conclusiones que no se basan en los elementos incluidos en el escrito.	Deduce conclusiones derivadas de los elementos expuestos.	Identifica posibles limitaciones de sus conclusiones o lagunas en la información.	A partir de sus conclusiones establece o propone posibles relaciones con otros temas o disciplinas.
	La estructura del escrito ayuda a su comprensión	Pasa de un aspecto a otro sin utilizar epígrafes.	Usa epígrafes confusos, ambiguos o excesivamente largos.	Los epígrafes son explícitos (identifican bien lo que contienen) y breves.	En su conjunto, los epígrafes abarcan la totalidad y son mutuamente excluyentes.	La secuencia de los epígrafes sigue un orden favorecedor de la comprensión.
	Usa un lenguaje apropiado para transmitir los contenidos	Emplea palabras o expresiones equivocando su significado.	Usa circunloquios.	Utiliza palabras o expresiones precisas con significado inequívoco.	Es conciso. Usa frases claras y comprensibles (no se "enrolla").	Es conciso e ilustra con ejemplos los aspectos que pueden dar lugar a interpretaciones incorrectas.
	Capta el interés del lector.	Usa un estilo inapropiado que produce rechazo.	El escrito resulta aburrido.	Utiliza la introducción u otros recursos para despertar el interés.	Consigue interesar al lector por la forma de enfocar el tema.	Mantiene el interés hasta el final, consigue sorprender al lector.
	Incluye tablas y gráficos adecuados al contenido y al lector.	No usa tablas ni gráficos, sólo texto	Usa tablas y gráficos mal identificados, inadecuados o mal ubicados.	Las tablas y gráficos son adecuados y están correctamente ubicados.	Las tablas y gráficos se auto explican sin necesidad de leer el texto.	Utiliza tablas y gráficos aportando un valor añadido, integrándolos en el texto.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: *Resultar convincente mediante la comunicación escrita, demostrando un estilo propio en la organización y expresión del contenido de escritos largos y complejos.*	**El desarrollo del tema es original y completo.**	Usa párrafos ajenos sin citar la fuente (plagio, "copiar y pegar") o no es completo.	Es completo, pero sin elaboración personal.	Desarrolla el tema con un discurso propio: original y completo.	Su desarrollo del tema incorpora citas de otros autores que refuerzan su planteamiento.	Su desarrollo del tema incluye citas de otros autores para contrastar sus planteamientos.
	Utiliza numeraciones que ayudan a relacionar sus distintas partes	No identifica con claridad las subdivisiones, listas, anexos, etc.	Usa de forma inadecuada distintos tipos de numeración.	Las referencias internas son claras gracias al uso correcto de numeraciones (epígrafes, listas, anexos).	Facilita la comprensión combinando numeración y subepígrafes.	Resalta la jerarquía de los párrafos usando, además, las sangrías.
	Demuestra originalidad y dominio del lenguaje	Abusa de la voz pasiva y de frases impersonales.	Abusa de expresiones estereotipadas o es redundante.	Se expresa en voz activa y con construcciones propias.	Usa sinónimos para evitar la repetición.	Anima el escrito con el uso pertinente de diversos recursos (interrogantes, exclamaciones, etc.).
	El conjunto del escrito es pertinente para el lector y los objetivos.	Incluye información, ejemplos, divagaciones, etc. que no vienen al caso.	El contenido se adecua al tema pero no a los objetivos.	El contenido es pertinente. (No tiene "paja", se amolda a los objetivos).	En la introducción, especifica el ámbito y los límites del escrito.	Cada epígrafe incluye una breve introducción y un resumen final.
	Mejora la comprensión y hace agradable la lectura mediante el uso de ejemplos, metáforas, etc.	No usa ejemplos, metáforas, comparaciones, etc. Se limita a describir y argumentar.	Usa ejemplos o metáforas inadecuadas o difíciles de comprender.	Usa ejemplos, metáforas, comparaciones, etc., que mejoran la comprensión.	Consigue que un recurso estilístico le sirva de apoyo para todo el escrito.	El ejemplo o metáfora está imbricado con la estructura del escrito (títulos, epígrafes, etc.).

COMPETENCIA COMUNICACIÓN EN LENGUA EXTRANJERA

Descripción

Enfatizar hoy en día la importancia de la comunicación en lengua extranjera resulta baladí. En estos tiempos es cada vez más evidente y apremiante la necesidad de dominar varios idiomas para desenvolverse en la sociedad contemporánea.

Asimismo, la ampliación de los recursos informativos y la divulgación del conocimiento convierten a la capacidad de dominar una o varias lenguas extranjeras en un recurso muy importante para cada persona. Más apremiante, quizá, para quien afronta hoy sus estudios universitarios en Europa.

La comunicación en lengua extranjera debe suponer para el estudiante universitario la capacidad de comunicarse por escrito y oralmente utilizando una lengua o varias lenguas no vernáculas.

Ciertamente, la población que accede hoy en día a la Universidad ya dispone de una formación en estas capacidades. En la Universidad, cada estudiante debe acometer la posibilidad de desarrollar esa competencia para incrementar su formación en sus propios estudios y, como consecuencia, profundizar en sus destrezas idiomáticas.

El primer nivel de dominio de esta competencia consiste en que el estudiante pueda desenvolverse idiomáticamente con soltura. Es decir, que entable un intercambio de información solvente y que pueda afrontar sin dificultades la lectura y la redacción de textos; por ejemplo, textos de carácter universitario.

La comunicación escrita y hablada en lengua extranjera con destreza y solvencia, constituye el segundo nivel de dominio. En este nivel interesa medir y comprobar un nivel de destreza que permite al estudiante afrontar textos y conversaciones de carácter cotidiano y académico.

El tercer nivel de dominio mide una capacidad fluida en la utilización de la lengua extranjera, tanto en contextos sociales como académicos.

Los indicadores que permiten valorar el dominio efectivo de la comunicación en lengua extranjera consisten en medir en el estudiante cómo intercambia información, su capacidad de comprender textos, discursos y conversaciones, su capacidad de producir discursos (hablados o escritos) y su dominio de cada situación.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses, valores

Esta competencia está estrechamente relacionada con la comunicación escrita y la comunicación verbal. También desempeña un papel crucial en la comunicación interpersonal desarrollada en contextos internacionales. Es, asimismo, el vehículo idóneo para desarrollar la competencia diversidad e interculturalidad, en las situaciones sociales en las que confluyen o conviven personas con distintas culturas y lenguas.

Favorece el desarrollo de la solidaridad y la interacción con personas de otras culturas. También contribuye a la autoestima, autoconfianza y la autorrealización de cada persona al disfrutar de la capacidad de relacionarse en una lengua o lenguas distintas a la propia.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

El dominio de una o varias lenguas extranjeras permite al estudiante ampliar sus posibilidades de aprendizaje y de relación social. Le dota, además, de la capacidad de emprender proyectos profesionales más amplios.

Indicaciones para su incorporación al currículum académico

El estudio de lenguas extranjeras en la universidad debe tratar de utilizar estos idiomas no sólo para aprenderlos; también debe observarse la utilización de segundas lenguas en el aprendizaje de las diferentes materias de un curso. De este modo, cada estudiante puede ampliar sus posibilidades de aprendizaje y formación.

En el primer caso, esto es, cuando se trabaja el desarrollo de un idioma, conviene utilizar la conversación, la composición de textos y la utilización de medios audiovisuales que fortalezcan el uso de la lengua extranjera según los estándares europeos al caso. Un recurso puede ser favorecer el trabajo en grupo y la interacción de los estudiantes en el idioma objeto de atención.

En el segundo caso, esto es, cuando se utiliza el idioma extranjero como vehículo de comunicación en una materia del programa formativo, debe observarse qué nivel de dominio se quiere emplear y cómo se quiere completar el aprendizaje de la materia; por ejemplo, acceso a fuentes de información y elaboración de informes o trabajos.

COMPETENCIA COMUNICACIÓN EN LENGUA EXTRANJERA

Definición: **Entender y hacerse entender de manera verbal y escrita usando una lengua diferente a la propia. (Especialmente importante en el proceso de Convergencia Europea por la expansión de la dimensión internacional de las titulaciones).**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **Comunicación verbal y escrita, Diversidad e interculturalidad, Comunicación interpersonal, Orientación al otro, Solidaridad, etc.**

Niveles de dominio:

1. Comunicarse correctamente de forma verbal y escrita en una lengua ajena en intercambios cotidianos y textos sencillos.
2. Comunicarse con soltura de forma argumentada en otra lengua en textos de cierta complejidad.
3. Mantener relaciones de intercambio y colaboración en lengua extranjera en situaciones y temáticas diversas y en contextos diversos.

Indicadores:

1. Intercambio de información
2. Comprensión comunicación escrita.
3. Escucha.
4. Escritura
5. Dominio de medios.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: ***Comunicarse correctamente de forma verbal y escrita en una lengua ajena en intercambios cotidianos y textos sencillos.***	**Intercambia información acerca de sí mismo y de otros.**	No es capaz de pedir, ni dar información acerca de sí mismo y de los otros.	Tiene dificultad para pedir y dar información acerca de sí mismo y de los otros.	Intercambia información sencilla acerca de sí mismo y de los otros.	Describe aspectos de su pasado y de sus necesidades más inmediatas.	Explica con fluidez aspectos de su pasado y de sus necesidades más inmediatas.
	Entiende textos con claridad.	No entiende textos breves y sencillos muy ligados al contexto.	Tiene dificultad para entender con claridad textos breves y sencillos muy ligados al contexto.	Entiende textos breves y sencillos muy ligados al contexto.	Tiene facilidad para entender la información principal de discursos orales y escritos en contextos sencillos.	Entiende con claridad la información principal de textos orales y escritos de ámbito académico y profesional básicos.
	Entiende y utiliza expresiones cotidianas de uso frecuente.	No entiende expresiones cotidianas de uso frecuente.	Tiene dificultad para entender expresiones cotidianas de uso frecuente.	Entiende expresiones cotidianas de uso frecuente.	Entiende y utiliza el lenguaje cotidiano en un contexto de intercambio personal.	Es capaz de entender y hacerse entender en diferentes contextos académicos y / o profesionales.
	Escribe textos sencillos.	No es capaz de producir con corrección textos escritos sencillos.	Tiene dificultad para producir con corrección textos escritos sencillos.	Produce textos escritos sencillos.	Produce con corrección textos escritos (avisos, cartas informales o formales, etc.).	Produce con facilidad textos escritos (avisos, cartas informales o formales, etc.).
	Utiliza estructuras lingüísticas básicas (fónicas, gramaticales, léxicas y textuales).	Utiliza las estructuras lingüísticas básicas con errores graves (fónicas, gramaticales, léxicas y textuales).	Utiliza inadecuadamente las estructuras lingüísticas básicas (fónicas, gramaticales, léxicas y textuales).	Utiliza aceptablemente las estructuras lingüísticas básicas (fónicas, gramaticales, léxicas y textuales).	Utiliza correctamente las estructuras lingüísticas (fónicas, gramaticales, léxicas y textuales) adecuadas a este primer nivel de dominio.	Destaca en la utilización las estructuras lingüísticas (fónicas, gramaticales, léxicas y textuales) adecuadas a este primer nivel de dominio.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: *Comunicarse con soltura de forma argumentada en otra lengua en textos de cierta complejidad.*	**Describe acontecimientos, deseos y justifica sus opiniones o explica sus planes.**	No es capaz de describir experiencias, acontecimientos, deseos, ni de justificar sus opiniones o explicar sus planes.	Tiene dificultad para describir experiencias, acontecimientos, deseos y de justificar sus opiniones o explicar sus planes.	Describe experiencias, acontecimientos, deseos y justifica sus opiniones o explica sus planes.	Tiene facilidad para describir y argumentar en entornos personales.	Es capaz de describir, y argumentar en cualquier contexto (entorno personal, académico y / o profesional).
	Entiende textos escritos complejos.	Es incapaz de entender textos escritos de cierta complejidad.	Comprende con dificultad textos escritos de cierta complejidad.	Entiende textos escritos de cierta complejidad.	Tiene facilidad para entender textos escritos complejos coherentes de temas personales, académicos o profesionales.	Destaca por la comprensión de textos escritos complejos sobre diferentes temas (personales, académicos y profesionales).
	Entiende discursos orales complejos.	No es capaz de entender discursos orales de cierta complejidad.	Comprende con dificultad discursos orales de cierta complejidad.	Entiende discursos orales de cierta complejidad.	Tiene facilidad para entender discursos orales complejos coherentes de temas personales, académicos o profesionales.	Destaca por la comprensión de discursos orales complejos sobre diferentes temas (personales, académicos y profesionales).
	Se comunica con soltura.	Es inoperante para desenvolverse en situaciones habituales (personales, académicas, profesionales).	Tiene dificultad para comunicarse con soltura.	Se comunica con cierta soltura.	Se desenvuelve con soltura en las interacciones de la vida ordinaria.	Se desenvuelve con eficiencia (propósito / discurso / tiempo) en todo tipo de interacción.
	Escribe correctamente textos de cierta complejidad.	No es capaz de producir con corrección textos escritos de cierta complejidad.	Tiene dificultad para producir con corrección textos escritos de cierta complejidad.	Produce con corrección textos escritos de cierta complejidad.	Tiene facilidad para producir con corrección textos escritos complejos sobre temas personales, académicos y / o profesionales.	Sobresale en la producción de textos escritos de cierta complejidad de temas personales, académicos y / o profesionales.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: *Mantener relaciones de intercambio y colaboración en lengua extranjera en situaciones y temáticas diversas y en contextos diversos.*	**Intercambia información, argumentando sus puntos de vista.**	Utiliza el idioma de un modo inefectivo para fines sociales, académicos y profesionales.	Tiene dificultad para utilizar el idioma de un modo efectivo con fines sociales, académicos y profesionales.	Utiliza el idioma de un modo efectivo con fines sociales, académicos y profesionales.	Se desenvuelve lingüísticamente con facilidad en casi todas las situaciones.	Es capaz de desenvolverse lingüísticamente con facilidad en todas las situaciones.
	Compagina su capacidad para entender y producir textos complejos y de temática variada.	Es inoperante para producir y entender con claridad textos extensos y complejos.	Tiene dificultad para entender y producir con claridad textos extensos y complejos.	Entiende y produce con cierta claridad textos extensos y complejos.	Entiende y produce con bastante claridad casi todo tipo de textos.	Entiende y produce con total claridad todo tipo de textos.
	Se comunica en cualquier circunstancia, ajustando el registro idiomático al contexto.	Es incapaz de producir tipos variados de mensaje en múltiples circunstancias comunicativas.	Tiene dificultad para entender y producir variados tipos de mensaje en múltiples circunstancias comunicativas.	Entiende variados tipos de mensaje en múltiples circunstancias comunicativas.	Entiende y produce cualquier tipo de mensaje en cualquier circunstancia comunicativa.	Entiende y produce cualquier tipo de mensaje en cualquier circunstancia comunicativa.
	Es capaz de comunicarse en lengua extranjera, utilizando distintos soportes.	Sólo utiliza un tipo de soporte comunicativo.	Tiene limitaciones para utilizar soportes variados.	Procura adecuar el mensaje al soporte adecuado.	Sabe utilizar el soporte adecuado al mensaje.	Utiliza el soporte apropiado al mensaje y al contexto comunicativo.
	Su competencia lingüística le permite integrarse y colaborar plenamente.	Produce equívocos que dificultan la comunicación.	Tiene limitaciones para comunicarse plenamente.	Sabe situarse en el contexto idiomático en el que debe desenvolverse.	Se desenvuelve idiomáticamente en cualquier entorno.	Se integra y colabora sin dificultades idiomáticas.

Capítulo III

COMPETENCIAS GENÉRICAS INTERPERSONALES

Son las referidas a las diferentes capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás.

Las competencias interpersonales son muy bien valoradas por las empresas y por los propios estudiantes graduados que suelen situarlas entre las cinco más importantes. La visión del profesorado universitario es más tradicional y sigue valorando otras competencias con mayor importancia que las interpersonales, quizás porque hasta ahora éstas no se venían trabajando en las universidades, pero cada día se están introduciendo más y forman parte importante del nuevo currículo académico en todas las universidades del mundo.

Estas competencias interpersonales se subdividen en dos tipos en nuestro modelo: lo que denominamos competencias interpersonales individuales y las sociales. Las competencias interpersonales individuales son: automotivación, diversidad e interculturalidad, resistencia y adaptación al entorno, y sentido ético. La automotivación es una competencia necesaria para los estudiantes en un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en su propia autonomía en cuya base se requiere la automotivación. Una segunda competencia es la "resistencia y adaptación al entorno" que significa aprender estrategias para afrontar de modo positivo las resistencias, obstáculos y vencer al estrés que casi todas las personas se encuentran en un entorno cada vez más competitivo, más acelerado y, en definitiva, más estresante.

Una de las dos competencias que completan este apartado es: la "diversidad e interculturalidad" que pretende desarrollar en los estudiantes una visión positiva de la diversidad y heterogeneidad de culturas, lenguas, razas, en síntesis, de modos distintos de ver, sentir y ser que son una riqueza antes que una dificultad o una barrera (esto no significa que no haya que superar dificultades para su desenvolvimiento). La otra competencia es el "sentido ético" que debe constituir el "humus" que conforma la personalidad del estudiante e impregnar todas las

acciones que emprenda, constituyendo la brújula de su comportamiento personal, social y profesional.

Las competencias interpersonales sociales están configuradas por tres competencias, las dos primeras constituyen la base de la relación humana y son la "comunicación interpersonal" y el "trabajo en equipo". La comunicación interpersonal es una competencia absolutamente clave para el conjunto de las personas y es un proceso bidireccional. La competencia trata de desarrollar en los estudiantes la capacidad de escucha (recepción) y el saber comunicar (apertura comunicativa), aspectos que son parte del mismo proceso. El "trabajo en equipo" es una competencia que está actualmente incorporada en todas las universidades como una estrategia fundamental de integrarse en cualquier grupo humano y especialmente en el laboral y profesional. Cada día más, el trabajo profesional requiere de la contribución de distintos especialistas que se complementan y trabajan en común en un mismo proyecto. Ser capaz de integrarse y contribuir parcialmente al grupo es, hoy, algo esencial.

La competencia de "tratamiento de conflictos y negociación" es también muy importante en cualquier organización. Por un lado, en cualquier grupo humano pueden y surgen conflictos derivados de intereses legítimos que los individuos o grupos pueden tener. Es conveniente que estos conflictos se traten como tales y no con enfrentamientos personales que no llevan a ninguna parte. Adquirir y desarrollar la competencia para tratar conflictos se convierte en una habilidad bien valorada en la situación actual. En un mundo democrático, en el que cada día las organizaciones son más participativas, requieren de competencias de las personas y de las organizaciones de la competencia de "negociación". Esta competencia se requiere en todos los ámbitos humanos, desde los más cercanos, el ámbito familiar, hasta los ámbitos sociales e institucionales. Los padres deben aprender a *negociar* con sus hijos; los trabajadores y directivos deben aprender ambos a negociar entre sí y, como ya hemos dicho, se puede aplicar a múltiples campos y ámbitos de la vida humana.

COMPETENCIA AUTOMOTIVACIÓN

Descripción

La motivación se refiere al ensayo mental preparatorio de una acción para animar a otro (motivación) o a uno mismo (en este caso es la automotivación) a ejecutarla con interés y diligencia. Motivar es disponer el ánimo de alguien para que proceda de un determinado modo.

Tenemos, por tanto, una acción a realizar o una tarea que acometer y una manera de acometerla, con interés, con cuidado y con rapidez o prontitud.

La persona automotivada, consciente de sus propias capacidades y limitaciones, se dispone con el ánimo necesario para desempeñar las tareas que tiene encomendadas, empeñándose en desarrollar sus capacidades y superar sus limitaciones.

La persona automotivada además de hacer un autoanálisis correcto, objetivo y realista, percibe también la realidad del entorno con las mismas características de objetividad y realismo. Así, se puede situar en el entorno correctamente. Consciente de sus recursos y dificultades aborda las tareas estableciendo metas alcanzables, ajustadas a sus posibilidades. Su automotivación le hace perseverar y ser constante, incluso aunque nadie le anime a seguir, y reconoce sus aciertos y errores.

Esta conciencia de la realidad personal y la disposición de ánimo automotivado, le permiten establecer planes de desarrollo encaminados a la superación de las propias limitaciones y desarrollo de las capacidades a nivel personal y profesional. Las dificultades no le desaniman. La consecución de estos objetivos produce sentimientos de satisfacción por el crecimiento, que sabe celebrar y compartir con otros.

La competencia de automotivación permite a la persona traspasar sus propios límites y considerar al equipo en primera persona, de modo que es capaz de hacer autoanálisis del equipo, transmitir su propia motivación y entusiasmo y motivar al equipo con su visión de futuro, y compartir los logros y éxitos del equipo implicando a los demás en su celebración.

Implicaciones con otras competencias, intereses, actitudes, valores

Para poder ser una persona automotivada es necesario contar con el conocimiento de uno mismo y haber desarrollado la autoestima. El conocimiento de uno mismo y la autoestima suponen también el reco-

nocimiento del otro. Esta conciencia de la realidad propia y ajena, junto con la disposición de ánimo automotivadora, es condición indispensable para ser capaz de adaptarse al entorno y resistir adecuadamente las dificultades, los imprevistos y las frustraciones.

La toma de decisiones es importante para diseñar y abordar los planes de desarrollo personal y profesional, considerando las capacidades y limitaciones.

Además, sólo desde la adecuada percepción de la propia realidad es posible la interacción madura con los demás, y, por tanto, el desarrollo de las competencias interpersonales sociales, como son la comunicación interpersonal, el trabajo en equipo y el tratamiento de conflictos y negociación.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

En la vida estudiantil, el alumno va a experimentar situaciones de dificultad en el aprendizaje, y va a vivir experiencias en las que se va a percibir diferente del otro, por ser diferentes sus capacidades, sus estilos de aprendizaje y sus resultados en el aprendizaje. Para acometer la tarea de su propia formación de modo realista y eficiente, precisa contar con las habilidades necesarias para tomar conciencia de su realidad y situación personal, establecer metas alcanzables y diseñar planes realistas de acción hacia la consecución de sus objetivos, siendo él mismo quien se disponga y anime a ello, sin poder esperar siempre a contar con el impulso del exterior.

También en la vida profesional es necesario ser realista en el reconocimiento de los recursos y limitaciones personales y de equipo, y poder trazar planes de trabajo y desarrollo que sean alcanzables en los plazos disponibles. Los logros conseguidos deben poder ser celebrados y compartidos de forma madura y serena. Asimismo, se viven momentos de desánimo, dificultad, experiencias de fracaso y limitación, que debemos poder afrontar con disposición de superación.

En el caso concreto del trabajo en equipo, el reconocimiento de las propias capacidades y limitaciones y la capacidad de disponer el propio ánimo hacia la consecución de los objetivos asumidos es de particular importancia, y cada vez menos tareas se realizan de forma totalmente individual.

Indicaciones para su incorporación al currículum académico

La competencia de automotivación puede desarrollarse a través de estrategias de evaluación formativa y autoevaluación, que incluyan el diseño y seguimiento de planes personales de mejora.

También pueden utilizarse estrategias docentes que permitan al estudiante seleccionar las metas que se propone alcanzar (por ejemplo, incluyendo contenidos o actividades obligatorias y de ampliación, e incluso con varios niveles de ampliación), y contrastando con él tanto los objetivos que se plantea como el grado de consecución de los mismos y sus actitudes en el proceso y frente a los resultados alcanzados.

COMPETENCIA: AUTOMOTIVACIÓN

Definición: **Afrontar las propias capacidades y limitaciones, empeñándose en desarrollarlas y superarlas para ocuparse con interés y cuidado en las tareas a realizar.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionada con: **Adaptación al entorno, Autoestima, Autorrealización, Comunicación interpersonal, Colaboración, Solidaridad, etc.**

Niveles de dominio:

1. Tener conciencia de los recursos personales y limitaciones (personales, entorno, etc.) para aprovecharlos en el óptimo desempeño de las tareas encomendadas.
2. Desarrollar recursos personales para superarse en la acción.
3. Transmitir la propia motivación a través del contagio emocional de su entusiasmo y constancia al equipo de trabajo.

Indicadores:

1. Autoanálisis.
2. Objetividad. Realismo.
3. Constancia. Perseverancia.
4. Proyección de futuro.
5. Celebración de logros.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: *Tener conciencia de los recursos personales y limitaciones (personales, entorno, etc.) para aprovecharlos en el óptimo desempeño de las tareas encomendadas.*	**Reconoce los aciertos y errores en su desempeño.**	No reconoce sus errores.	Le cuesta reconocer sus errores. Necesita de alguien que se los demuestre.	Reconoce sus fallos y aciertos.	Reconoce fallos potenciales y trata de evitarlos mediante comportamientos alternativos.	Destaca por el análisis que hace de sus propios aciertos y errores, sacando conclusiones de mejora.
	Hace evaluaciones ajustadas a las evidencias existentes.	Las apreciaciones que hace de sí mismo están muy alejadas de las evidencias (sus producciones, valoraciones de otros, etc.).	Cae en generalizaciones (tópicos, estereotipos, etc.) al hablar de sí mismo.	Las apreciaciones que hace de sí mismo se ajustan a las evidencias.	Razona y justifica las apreciaciones que hace de sí mismo.	Profundiza en el análisis sobre sí mismo, sacando conclusiones para desarrollar sus posibilidades.
	Es constante y perseverante en los trabajos que emprende.	Es inconstante y se desanima fácilmente.	Necesita que alguien le anime para concluir las tareas.	Persevera en lo que se propone.	Destaca por su tenacidad y constancia en el trabajo.	Afronta con entusiasmo de principio a fin los retos que emprende.
	Tiene una visión de futuro que le motiva en la acción.	No piensa en su futuro.	Le cuesta relacionar sus acciones con el futuro.	Tiene una orientación al futuro que le motiva para actuar.	Visualiza el futuro y planifica para avanzar según sus posibilidades.	Demuestra confianza en las consecuencias de sus acciones.
	Identifica los momentos para la celebración de los logros.	No contempla la posibilidad de celebrar sus logros.	Sólo por indicación de otros encuentra momentos de celebrar sus logros. .	Identifica posibles momentos para la celebración de los logros.	Piensa en la manera de hacer participar a los demás en la celebración de sus logros.	Celebra y comparte sus logros con los demás.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: *Desarrollar recursos personales para superarse en la acción.*	**Analiza sus limitaciones y posibilidades para su desarrollo personal y profesional.**	No demuestra interés en analizar sus limitaciones y posibilidades.	Demuestra poca capacidad de autocrítica.	Demuestra interés en analizar sus limitaciones y posibilidades para su desarrollo personal y profesional.	Realiza unos análisis personales muy acertados encaminados a su mejora personal o profesional.	Realiza análisis muy acertados para superarse personal y profesionalmente.
	Establece metas ajustadas a sus posibilidades.	Demuestra poco realismo a la hora de ponerse metas.	Es irregular a la hora de medir sus fuerzas con realismo.	Establece metas ajustadas a sus posibilidades.	Cuando establece metas de mejora tiene en cuenta explícitamente su experiencia pasada.	Sobresale por el realismo y audacia cuando establece metas de superación personal.
	Demuestra constancia en el desarrollo de sus recursos personales para superarse.	No hace planes para desarrollarse personalmente.	Carece de perseverancia para llevar a cabo planes de superación.	Demuestra constancia aplicando sus planes para desarrollar recursos personales.	Supera las dificultades que encuentra sin perder de vista sus planes.	Es muy tenaz en poner en práctica planes de desarrollo personal.
	Desarrolla su potencial con visión de futuro.	Carece de expectativas en lo que se refiere a su superación personal.	En ocasiones no ve claro lo que tiene que hacer para desarrollarse.	Confía en su potencial para encarar el futuro.	Hace planes de superación a medio plazo en cuanto a su desarrollo personal y profesional.	Tiene muy clara la meta y el itinerario que tiene que recorrer de cara a ser más eficaz y lo va consiguiendo.
	Reconoce sus logros y los celebra de manera concreta.	No expresa satisfacción por sus logros.	Ante la invitación de alguien que se lo apunta reconoce y celebra sus éxitos.	Demuestra satisfacción por sus logros.	Toma la iniciativa para celebrar los logros que alcanza.	Aprovecha las ocasiones para motivarse y hacer participar a los demás en el éxito de sus logros.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: ***Transmitir la propia motivación a través del contagio emocional de su entusiasmo y constancia al equipo de trabajo.***	**Participa con aportaciones relevantes en el autoanálisis del equipo.**	Obstaculiza o evita el autoanálisis o autocrítica del equipo.	No hace aportaciones relevantes al autoanálisis del equipo.	Participa con aportaciones relevantes en el autoanálisis del equipo.	Promueve el autoanálisis del equipo para motivar el trabajo del grupo.	Integra y sistematiza diferentes aportaciones al análisis del equipo.
	Conjuga entusiasmo y realismo a la hora de transmitir su propia motivación.	No muestra confianza en las posibilidades del equipo.	No es capaz de transmitir con eficacia su motivación para convencer a los demás.	Conjuga entusiasmo y realismo a la hora de transmitir su propia motivación.	Contagia su motivación por su energía y dinamismo.	Logra la automotivación del grupo.
	Es constante y entusiasta a la hora de transmitir su propia motivación por un tema.	Mina la moral del grupo provocando su desmotivación.	Se muestra irregular en sus aportaciones y a veces se ve con desgana.	Es constante a la hora de transmitir su propia motivación.	Su constancia modélica ayuda a los demás a mantener su motivación.	Prepara al equipo para mantener la motivación a medio plazo.
	En su forma de transmitir su nivel de entusiasmo por un tema lo hace con visión de futuro.	No muestra motivación en el proyecto de futuro del equipo.	Ante las dificultades que presentan los planes de futuro se desanima con facilidad.	Transmite con entusiasmo su visión de futuro al equipo.	Su visión de futuro motiva al equipo a la acción.	Contribuye a que sea el propio equipo el que construya su proyecto de futuro.
	Transmite el propio entusiasmo celebrando los logros que alcanza.	Se muestra frío o indiferente ante los logros del equipo.	A veces comparte los logros alcanzados por el equipo.	Demuestra satisfacción por los logros del equipo.	Comparte con el equipo los logros alcanzados.	Implica a todos en los éxitos del equipo y en su celebración.

COMPETENCIA DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD

Descripción

La diversidad identifica las diferencias y las desigualdades culturales entre las distintas sociedades que componen el mundo actual. El término interculturalidad designa los procesos de comunicación y de interacción entre los diferentes grupos societarios y las diversas culturas.

Convivimos en sociedades complejas, dinámicas, contradictorias e interrelacionadas interna y externamente. Sociedades integradas por diferentes grupos humanos que a su vez conforman un mundo articulado en diversas, diferentes y desiguales culturas, cuyas conexiones son cada vez más fluidas.

Los efectos de estas conexiones, en sus distintas manifestaciones, deben servirnos para comprender las relaciones transculturales y reconocer la importancia de cada cultura. Hoy en día no es suficiente constatar la "diversidad"; necesitamos pensar en cómo es posible "convivir en la diversidad". Para ello, debemos asumir que las diferencias culturales son complementarias, y descubrir, sin dejar de ser diferentes, qué tienen en común las distintas culturas. Buscando lo común, ganaremos en comunicación e interrelación entre las personas de distintas culturas.

Es necesario que la competencia de diversidad e interculturalidad se asuma y desarrolle en el sentido de capacidad para comprender y aceptar la diversidad cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo. Esta cualidad permite convivir sin incurrir en distinciones de sexo, edad, religión, condiciones sociales, políticas y étnicas. Pero siempre y cuando se practique de un modo atemperado. Es decir, sin caer en los excesos relativistas y sin practicar una contemplación eurocéntrica de la diversidad.

El desarrollo de esta competencia utiliza tres niveles de dominio que procuran que los estudiantes asuman conscientemente la realidad intercultural contemporánea para actuar en consecuencia. Para tal fin, el primer nivel de dominio bosqueja cómo debemos aceptar la diversidad como un exclusivo fenómeno social. Procura, en consecuencia, que seamos capaces de asumir las diferencias y las desigualdades culturales como producto del comportamiento social.

El segundo nivel traza el proceso mediante el cual es posible razonar los por qué de las diferencias y desigualdades culturales y/o sociales de la condición humana. Finalmente, el tercer nivel de dominio incide en cómo practicar una convivencia intercultural.

La medición del desarrollo de esta competencia en cada estudiante se realiza a través de cómo reconoce y explica la diversidad e interculturalidad, cómo interioriza su capacidad de interrelación, cómo no discrimina a las personas por su condición o procedencia y cómo procura aprender de las diferencias y similitudes culturales. Además de aprender a captar el sentido del etnocentrismo cultural, debe discriminar también los excesos del relativismo cultural.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses, valores

Esta competencia está estrechamente vinculada con la comunicación interpersonal, pensamiento analógico y pensamiento sistémico. También está vinculada a la competencia de comunicación en lengua extranjera.

Contribuye a desarrollar un sentido crítico sobre la evolución del comportamiento social y el interés por conocer y comprender las diferencias sociales y culturales de la humanidad.

En cuanto a actitudes y valores, esta competencia contribuye a desarrollar la justicia social, el compartir valores, el respeto por la dignidad humana y una mayor comprensión sobre el significado social de las relaciones humanas.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

Hoy en día asistimos, a través de los medios de comunicación y en la vida cotidiana, a los manifiestos efectos de las relaciones transculturales. Para afrontar esta realidad es necesario desarrollar, como ciudadanos, un criterio sólido y riguroso para discernir la naturaleza social de la condición e interacción humana.

Asimismo, el entorno laboral asiste cada vez más a la interrelación entre personas de diferente condición social y de diversa procedencia cultural. Las situaciones que genera esta convivencia requieren de una sólida capacitación para saber cómo desenvolverse.

Indicaciones para su incorporación al currículum académico

Esta competencia puede utilizarse mediante estrategias de aprendizaje que enfrenten a los estudiantes ante casos reales o simulados sobre el comportamiento intercultural. Es importante prestar atención al

contexto experiencial del estudiantado, pues hoy en día, en la realidad cotidiana, asistimos con mayor intensidad a los problemas y conflictos que acarrean las relaciones transculturales.

Las estrategias de aprendizaje más apropiadas para esta competencia son: el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos y el método de proyecto. Además, permite aprender a manejar fuentes de información y diferentes técnicas para el tratamiento e interpretación de datos. Es útil también para el tratamiento de simulaciones o el trabajo de campo.

COMPETENCIA DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD

Definición: **Comprender y aceptar la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo para desarrollar la convivencia entre las personas sin incurrir en discriminación por sexo, edad, religión, condición social, política, y/o étnica.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **Comunicación e Información, Valores de compartir, Búsqueda de significado, Justicia social, Responsabilidad, Dignidad humana, Justicia mundial.**

Niveles de dominio:

1. Comprender la diversidad cultural y social como un fenómeno humano e interactuar desde el respeto con personas diferentes
2. Aceptar y comprender las afiliaciones culturales y/o sociales como relaciones estructurales, volitivas y razonables de la condición humana.
3. Demostrar convencimiento de que la diversidad cultural, consustancial a la convivencia humana genera cohesión e inclusión social.

Indicadores:

1. Aceptación de la Diversidad.
2. Interrelaciones.
3. Enriquecimiento personal.
4. Indiscriminación.
5. Enriquecimiento cultural.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: *Comprender la diversidad cultural y social como un fenómeno humano e interactuar desde el respeto con personas diferentes.*	**Asimila la diversidad a la condición humana.**	Considera la diversidad como una frontera natural.	Distingue el trato con otras personas en razón de su condición.	Las diferencias sociales y culturales no delimitan sus relaciones.	Entabla relaciones de manera igualitaria.	Defiende la interacción entre personas distintas.
	Entabla relaciones prescindiendo de distinciones sociales y culturales.	Manifiesta aversión ante personas de condición social o cultural diversa.	Actúa con recelo ante personas de distinta condición.	Es propenso a tratar con personas diferentes.	En sus relaciones descarta las diferencias.	Congenia con la gente en razón de sus cualidades personales.
	Utiliza las relaciones con personas distintas para su propio desarrollo.	Descarta, por prejuicios, relacionarse con personas diferentes.	Supone que las diferencias determinan los ámbitos de relación entre las personas.	Le interesa relacionarse con personas distintas.	Fomenta la interacción entre personas diversas.	Trata de incorporar a su experiencia lo que le reportan personas diferentes.
	No discrimina a las personas por razones de diferencia social o cultural.	Es despectivo con personas que considera distintas.	Desconsidera las prácticas sociales ajenas por estimarlas asociales.	Respeta la condición y prácticas culturales de otras personas.	Reconoce en las prácticas sociales ajenas cualidades sociales diferentes.	Procura conocer el porqué de los hábitos y comportamientos sociales de personas diferentes.
	Concibe la convivencia como producto de la interacción entre personas diferentes.	Entiende la diversidad cultural como una justificación de las diferencias sociales.	Considera sus valores sociales y culturales como los únicos válidos para generar relaciones.	Interpreta respetuosamente otros valores sociales y culturales.	Busca el equilibrio entre sus prácticas sociales y las que conoce de otras culturas.	Trata de asimilar e integrar en su desarrollo lo que le aporta su relación con personas de otras culturas y condición social.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: ***Aceptar y comprender las afiliaciones culturales y/o sociales como relaciones estructurales, volitivas y razonables de la condición humana.***	**Analiza la diversidad cultural y social como resultado de la interacción humana.**	Descalifica a otras culturas por considerarlas inferiores.	Considera inútil entablar relaciones con otras culturas o personas de condición social diferente.	Piensa que es posible entender otras culturas y realidades sociales diferentes.	Sabe apreciar las condiciones de vida que genera pautas de relación diferentes.	Se interesa sobre cómo es posible conciliar hábitos y prácticas societarias distintas.
	Procura dilucidar el porqué de los hábitos y comportamientos sociales de personas diferentes.	Cree que *otras* culturas o realidades sociales son insignificantes.	Opina sobre la diversidad cultural y social sin rigor.	Le interesa conocer, razonadamente, realidades culturales y sociales diferentes.	Entiende la formación y desarrollo de realidades sociales y culturales diferentes.	Procura dar un sentido y un significado humano a la diversidad cultural y social.
	Entiende la relación con personas de otras culturas y condición social como enriquecimiento personal.	Cree que la diversidad cultural y social es una amenaza para su sistema de vida.	Percibe la diversidad cultural y social como una diferenciación insoslayable.	Asocia la diversidad con la idiosincrasia de la condición humana.	Concibe la diversidad cultural y social como una realidad humana complementaria.	Concibe las relaciones interculturales como un proceso abierto.
	Razona que las realidades sociales y culturales están constituidas por las personas.	Considera que sólo debe imperar un único modelo de cultura y prácticas sociales.	Considera la diversidad como un mero compendio de estilos de vida sin valor.	Percibe la diversidad cultural como el resultado de la convivencia humana.	Comprende que las sociedades y relaciones humanas son conjuntos transformables.	Entiende que la diversidad es el resultado de la interacción y transformación de los grupos humanos.
	Comprende que la diversidad es consustancial a la especie humana.	Cree que la diversidad es el resultado de un proceso de "selección" social.	Considera degradante las relaciones interculturales o intersociales.	Concibe la diversidad como un aspecto enriquecedor de la condición humana.	Entiende que es posible conciliar modos de vida distintos.	Considera que el devenir social implica relaciones transculturales.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: *Demostrar convencimiento de que la diversidad cultural, consustancial a la convivencia humana genera cohesión e inclusión social.*	**Comprende que la convivencia humana apoya la integración social y/o cultural.**	Considera la diversidad como el resultado de una evolución social selectiva.	Rechaza la integración como pauta de interacción social.	Percibe la diversidad como un resultado de la historia humana.	Entiende que la interacción entre las personas puede disminuir las diferencias.	Considera la integración como una manera de mejora social.
	Entiende que su contexto social y cultural está insertado en relaciones transculturales.	Niega el valor humano de otras culturas y sociedades.	Descarta la integración y la pluralidad cultural.	Sabe apreciar su realidad social y cultural en consonancia con el contexto intercultural.	Considera que su cultura y contexto social enriquece y se enriquece con la relación intercultural.	Reivindica políticas de integración e inclusión social.
	Busca cómo generar relaciones transculturales.	Prioriza sus valores y preceptos sociales como la única forma de trabar relación con la alteridad social o cultural.	Considera de forma jerárquica y excluyente otras realidades culturales y sociales.	Desarrolla una concepción de la interculturalidad abierta y plural.	Concibe las relaciones humanas en condiciones de igualdad.	Fomenta la integración y la transculturalidad como la manera de acometer la diversidad.
	Utiliza el relativismo de manera atemperada.	Juzga a otras culturas de manera etnocéntrica y acrítica.	Sólo considera válida su condición social o cultural.	Trata de encontrar puntos de encuentro en las diferencias sociales y culturales.	Procurar respetar y hacer respetar las culturas ajenas y la propia.	Entiende su sociedad y cultura en el contexto social humano.
	Facilita contextos relacionales inclusivos para con personas distintas.	Manifiesta abiertamente posturas segregacionistas y xenófobas.	Margina a las personas que considera diferentes.	Procura fomentar el entendimiento entre personas diferentes.	Hace del diálogo una práctica de integración.	Actúa como agente intercultural.

COMPETENCIA ADAPTACIÓN AL ENTORNO

Descripción

Esta competencia aúna la doble habilidad de no perder un estado de bienestar suficiente (resistir) para seguir actuando con efectividad, y la destreza para adaptarse a las nuevas circunstancias, manteniendo el estado de equilibrio en el nuevo contexto, cuando las condiciones del entorno son adversas.

La persona desarrolla esta competencia en un proceso continuo en el que se diferencian tres niveles de dominio. En un primer nivel, la persona es capaz de mantener la energía en situaciones de presión de tiempo, desacuerdo, oposición y otras condiciones adversas. Las frustraciones moderadas son estímulo para afrontarlas y mejorar. Mantiene dedicación de tiempo y esfuerzo a una tarea, es constante, y además sabe establecer prioridades y no bloquearse cuando se encuentra ante varios trabajos. En el siguiente nivel, se plantea objetivos y plazos que superan las demandas externas. Recibe correctamente las críticas y las analiza, mejora aprendiendo de sus propios errores. Las experiencias de frustración no le hacen rendirse, sino que le motivan para identificar caminos alternativos para alcanzar sus objetivos. No sólo establece plazos y prioridades para cumplir con sus tareas, sino que además controla la calidad de su trabajo. En el tercer nivel, tiene la iniciativa de solicitar críticas para superarse. Las situaciones difíciles o novedosas son un reto que le estimula. Planifica y dedica su tiempo de forma adecuada, y orienta su esfuerzo a lo importante. Cuando se enfrenta a varias tareas complejas, además, diseña mecanismos que le permiten controlar su avance.

Implicaciones con otras competencias, intereses, actitudes, valores

La competencia de resistencia y adaptación al entorno precisa para su dominio del desarrollo de otras como la automotivación, que dará a la persona el impulso para emprender las acciones necesarias, y que, a su vez, requiere de un buen nivel de autoconciencia. También es necesario saber manejar los estados internos y conocer y controlar los propios recursos. Asimismo, para poder resistir en entornos de condiciones adversas, la persona debe ser capaz de expresar adecuadamente las emociones propias y de comprender las emociones del otro. Tiene relación con otras competencias genéricas, especialmente con las interpersonales sociales, que son comunicación interpersonal, trabajo en equipo y tratamiento de conflictos y negociación. Está relacionada también con

actitudes y valores de autoestima, seguridad y autocontrol, y respeto por el otro.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

En cualquier momento y ámbito de la vida de las personas suceden hechos que producen cambios en las circunstancias y nos sitúan en contextos en los que experimentamos la dificultad, la adversidad y la presión de tiempo. Se genera en nosotros ansiedad, que podemos gestionar adecuadamente o no, dependiendo del nivel de desarrollo de esta competencia y la madurez personal que hayamos alcanzado.

En la vida estudiantil, a menudo, son situaciones de concurrencia de tareas y plazos, como finales de semestre o periodos de exámenes, en los que el estudiante debe ser capaz de establecer prioridades y diseñar planes para lograr sus objetivos a pesar de la adversidad, sin dejar que otras personas o tareas le dispersen. También los momentos de evaluación final con resultados no exitosos (y quizá no esperados) sitúan al estudiante ante la adversidad y la presión, y con necesidad de resistir a la frustración y acometer planes de mejora y diseñar caminos alternativos para el logro de los objetivos.

En la vida profesional, y en cualquier aspecto de la vida personal, se presentan también momentos como finalización de proyectos, cierre de ejercicio, en los que varias tareas deben ser ejecutadas eficazmente y con presión de tiempo. Además, en ocasiones, el trabajo realizado es criticado y se requieren nuevas versiones o realizaciones (por parte del cliente o los superiores) para las que hay poco tiempo. En esas situaciones, la profesionalidad y la madurez personal permiten superar con éxito la adversidad, sin dejar que las emociones impidan el autocontrol.

Todos experimentamos dificultad y frustración alguna vez en nuestra vida; la diferencia está en la forma de enfrentarnos a ellas y las actitudes que generan en nosotros, que vienen condicionadas por las competencias personales desarrolladas.

Indicaciones para su incorporación al currículum académico

El adecuado equilibrio entre exigencia, formalidad y flexibilidad ante situaciones personales excepcionales, genera un clima que favorece el desarrollo personal y la madurez, así como la adaptación al entorno. El establecer claramente los plazos, las normas, los requisitos de calidad de los trabajos y los criterios de evaluación facilitan la posibilidad

de situarse adecuadamente en la realidad. Obligar al estudiante a asumir compromisos (con estrategias como la elaboración de un diario que acompañe al trabajo, en el que se reflejen reflexiones y análisis concretos) es un camino de desarrollo personal que favorece el dominio de esta competencia. El papel del tutor en la relación interpersonal puede ser una herramienta de especial relevancia en este proceso.

Su desarrollo se verá favorecido si al alumno se le plantean tareas para cuya realización deba elaborar un plan de trabajo que incluya plazos de tiempo y cuyo cumplimiento o no vaya registrando y sea contrastado con el profesor y presentado junto con el trabajo.

Las estrategias diversas de evaluación, que incluyan evaluación formativa, a través de evaluación entre pares y autoevaluación, provocan que el estudiante deba enfrentarse a la crítica, y la analice e identifique errores y puntos de mejora. La evaluación no sólo cuantitativa, sino también cualitativa y la reflexión sobre el propio proceso favorecen la autoconciencia, conocimiento del entorno, y la automotivación suficiente para desarrollar estrategias de adaptación y éxito, incluso en situaciones de adversidad o dificultades no imputables a uno mismo.

COMPETENCIA ADAPTACIÓN AL ENTORNO

Definición: **Afrontar situaciones críticas del entorno psicosocial, manteniendo un estado de bienestar y equilibrio físico y mental que permite a la persona seguir actuando con efectividad.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **Autoconciencia, capacidad de manejar los estados internos, impulsos y recursos improductivos, comprensión de las emociones de otros, automotivación, expresión adecuada de las emociones propias. Incluye valores de autocontrol, seguridad, autoestima y equilibrio personal, creencias, etc.**

Niveles de dominio:

1. Mantener dinamismo y energía para seguir realizando las tareas en situaciones de presión de tiempo, desacuerdo y dificultades.
2. Actuar con eficacia alcanzando los objetivos que se ha marcado en situaciones de presión de tiempo, desacuerdo, oposición y adversidad.
3. Afrontar retos difíciles en situaciones cambiantes y novedosas sin que se vea afectado su alto nivel de efectividad.

Indicadores:

1. Adecuación.
2. Sentido crítico.
3. Resistencia a la frustración
4. Control del tiempo.
5. Autogestión.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: *Mantener dinamismo y energía para seguir realizando las tareas en situaciones de presión de tiempo, desacuerdo y dificultades.*	**Entrega los trabajos al profesor en los plazos requeridos, a pesar de las dificultades externas.**	No entrega los trabajos de clase en el tiempo acordado.	A veces no entrega los trabajos en el tiempo acordado o lo hace sin tenerlos acabados.	Entrega los trabajos en los plazos exigidos.	Termina los trabajos con antelación para revisar y afrontar imprevistos.	Siempre termina los trabajos con antelación, lo que le permite responder adecuadamente, incluso en situaciones extremas.
	Reacciona en forma positiva frente a las diferencias de opinión y críticas del profesor o de otros compañeros.	No soporta las sugerencias del profesor o de los compañeros. Reacciona negativamente.	La opinión del profesor o de los compañeros le contraría y se desanima.	Acepta las críticas del profesor o de los compañeros.	Incorpora las sugerencias y críticas del profesor o de los compañeros a su forma de actuar, valorándolas muy positivamente.	Solicita comentarios y opiniones críticas del profesor o de los compañeros.
	Las frustraciones moderadas (suspensos, repetición de trabajos, búsqueda de nuevo material y otras contrariedades) lo estimulan, las afronta y lo hace mejor.	No soporta la frustración ante contrariedades moderadas.	A veces se abate y le cuesta encajar fracasos de mediana envergadura.	Ante frustraciones moderadas reacciona positivamente aprendiendo de los errores.	En caso de suspensos, repetición de trabajos, etc. toma una actitud proactiva interesándose sobre cómo superarlos.	Reflexiona y se crece con los contratiempos y aprende de los errores.
	Es capaz de dedicar tiempo y esfuerzo de forma continuada a una misma tarea.	Es muy inconstante.	Dedica tiempo y esfuerzo a sus actividades, pero a veces se “desinfla”.	Tiene un desempeño homogéneo en su actividad.	Persevera en el desempeño hasta obtener un resultado positivo.	Acaba las actividades con el mismo ánimo con el que las empezó, aunque requieran tiempo y esfuerzo.
	Cuando tiene muchos trabajos es capaz de establecer prioridades, asignar su tiempo a cada cosa y no quedarse bloqueado.	No le llega el tiempo para nada. Siempre suele estar agobiado.	A veces no calcula bien el tiempo que necesita para hacer determinadas actividades o no tiene en cuenta la envergadura de las mismas.	Organiza su tiempo de acuerdo a prioridades y en función de sus posibilidades reales.	Prevé con anticipación lo que hará en el tiempo disponible, programando sus actividades, según criterios de importancia y urgencia.	Lleva una organización del tiempo y de las actividades que sigue de manera rigurosa y flexible, según un método sistemático.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: ***Actuar con eficacia alcanzando los objetivos que se ha marcado en situaciones de presión de tiempo, desacuerdo, oposición y adversidad.***	**Actúa para superar los estándares y plazos establecidos por el profesor o en el equipo.**	No suele atenerse a las pautas establecidas para la entrega de trabajos y la realización de tareas.	A veces falla en el plazo o forma establecidos para la realización de los trabajos o las tareas.	Actúa con adecuación para entregar los trabajos o tareas en tiempo y forma.	Aporta mejoras parciales a los estándares planteados en los trabajos y tareas.	Hace planteamientos globales que mejoran la forma y plazos para la entrega de los trabajos o tareas.
	Aprende de sus errores. Analiza las críticas para mejorar su actuación en el futuro.	No acepta sus errores.	Muestra una actitud pasiva ante sus errores. No le sirven para aprender.	Acepta las críticas que le hacen, aprendiendo de sus errores.	Solicita opiniones críticas sobre su trabajo como forma habitual de mejorar sus desempeños.	Se autocrítica y plantea alternativas a los errores detectados por él o por otros.
	No se rinde ante la frustración, identifica y crea caminos alternativos para alcanzar los objetivos.	Se desanima ante cualquier contratiempo, quedándose pasivo y sin respuesta de acción.	Ante frustraciones fuertes tiende a desanimarse.	No cede ante la frustración, buscando vías alternativas para lograr sus objetivos.	Ante las frustraciones se empeña en mejorar los resultados que habitualmente consigue.	Se crece ante las dificultades y afronta las frustraciones, como nuevos retos.
	Distribuye adecuadamente el tiempo y organiza bien su agenda. Impide que las personas o las situaciones le dispersen de sus prioridades.	No demuestra tener la más mínima organización del tiempo y de sus actividades.	Planifica la dedicación de su tiempo, pero la altera fácilmente en función de interrupciones.	Hace una planificación del tiempo según la importancia de las actividades.	Planifica el tiempo, según la importancia de las actividades y gestiona bien las interrupciones.	Propone medidas para evitar las interrupciones. Prevé la gestión de imprevistos, al mismo tiempo que transmite tranquilidad y confianza.
	Se establece objetivos y plazos para la realización de las tareas, define prioridades, controla la calidad de su trabajo y realiza las acciones previstas eficazmente.	No define su forma de organizar el trabajo.	Falla en plantear objetivos o poner plazos o ejecutar las acciones previstas o controlar y evaluar la calidad del trabajo.	Plantea objetivos y plazos. Prioriza las actividades y controla el nivel de calidad de su trabajo.	Hace un seguimiento del logro de los objetivos establecidos.	En sus proyectos realiza de manera espontánea el proceso: planificar, ejecutar, controlar y mejorar.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: *Afrontar retos difíciles en situaciones cambiantes y novedosas sin que se vea afectado su alto nivel de efectividad.*	**Actúa con diligencia, tiene sentido de urgencia a la hora de afrontar los obstáculos que le impiden alcanzar los objetivos.**	Es lento en la reacción ante obstáculos imprevistos y, por tanto, no llega a alcanzar sus objetivos (plazos, estándares, etc.).	Le cuesta responder y superar los obstáculos que pudieran impedirle alcanzar sus objetivos.	Es rápido a la hora de afrontar y superar los obstáculos que percibe que se interponen para lograr sus objetivos.	Analiza los obstáculos y planifica como superarlos para lograr lo que pretende.	Prevé y evita los obstáculos que pudieran impedirle lograr los objetivos propuestos en cuanto a nivel y plazo.
	Es fuerte frente a las críticas, y busca la forma de afrontarlas para mejorar.	Le cuesta encajar las críticas. Suele encontrar y poner disculpas.	Se desanima fácilmente ante las críticas, siendo incapaz de reaccionar.	Reacciona con entereza ante las críticas y las utiliza para mejorar.	Valora las críticas de los demás como una oportunidad de superación	Solicita críticas a su actuación a quien puede aportarle ideas. Encuentra alternativas para superarse.
	Le estimulan las situaciones difíciles o novedosas, se mantiene firme y constante y las enfrenta como un reto.	Se bloquea ante situaciones difíciles o novedosas.	Salva situaciones difíciles o novedosas, pero le falta perseverancia si se repiten.	Le estimulan las situaciones complicadas o novedosas.	Sale airoso de situaciones difíciles o cambiantes, sin abatirse.	Busca retos difíciles o novedosos, superándolos sin acumular tensión.
	Planifica y administra su tiempo superando la presión y orienta el esfuerzo a lo importante.	Carece de criterios en la administración de su tiempo, apurándose y tratando los asuntos conforme se le van presentando.	A veces sucumbe ante presiones, dejando a un lado lo importante para resolver a favor de lo urgente.	Gestiona el tiempo cuando está bajo presión de manera eficaz.	Se ciñe a lo esencial cuando se siente presionado, aprovechando el tiempo eficientemente. Sabe decir que no cuando debe.	Destaca por su eficacia cuando está sometido a presión y aprovecha el tiempo, sin perder la tranquilidad.
	Es capaz de administrar simultáneamente diversos trabajos complejos, estableciendo mecanismos para controlar su avance.	Es incapaz de atender y resolver más de un asunto al mismo tiempo.	Le cuesta atender a varios asuntos complejos o si lo hace es apurándose o sin realizar un seguimiento de su avance.	Atiende al mismo tiempo la ejecución y seguimiento de varios asuntos complejos.	Demuestra facilidad en la gestión de varios proyectos, siguiendo procedimientos aprendidos.	Gestiona diferentes temas complejos estableciendo sus propios mecanismos para controlar su avance.

COMPETENCIA SENTIDO ÉTICO

Descripción

Llamamos sentido ético a la capacidad de la persona, en el ámbito de las decisiones y acciones humanas con implicación ética, para adaptarse, insertarse y orientarse en su existencia moral (Cobo, 1993). Este sentido ético se va fraguando en la vida de las personas a lo largo de los procesos de la personalidad moral y hace referencia a la inclinación positiva hacia el bien moral de uno mismo o de los demás (es decir, hacia todo lo que es o significa bien, vivencia de sentido o realización de la persona) y al sentimiento de deber proseguir ese bien (Cobo, 1993). Por lo tanto, se puede decir que el sentido ético es la capacidad para pensar y actuar según principios de carácter universal que se basan en el valor de la persona y se dirigen a su pleno desarrollo.

El aprendizaje de ese sentido ético tiene lugar principalmente en la esfera de la experiencia vivencial de las personas, que deben encontrar razones para sus convicciones morales. La educación de esa esfera vivencial ha de ir orientada a ofrecer al estudiante marcos de referencia ineludibles tanto para la construcción de su proyecto de vida personal como para su convivencia como ciudadano. La competencia del sentido ético está pensada para que cumpla determinadas funciones, entre otras: 1) propiciar una actitud reflexiva y crítica, acostumbrando a los estudiantes a no aceptar ninguna idea, hecho o valor, si no es a partir de un análisis crítico y reflexivo riguroso; 2) potenciar la capacidad de pensar de modo coherente, usando la razón como instrumento de diálogo; 3) aprender a pensar de modo autónomo, adoptando ante los problemas una actitud personal; 4) integrar en una visión de conjunto la diversidad de conocimientos, creencias y valores; y 5) valorar la capacidad normativa de la ética como instrumento de transformación y cambio.

Para cumplir estas funciones, la competencia está organizada en tres niveles: el primero de ellos, *la personalidad moral y los principios éticos*, tiene como objetivo facilitar la entrada al conocimiento ético más elemental que permita conocer y asimilar sus categorías más básicas y adquirir las principales herramientas para iniciarse en el razonamiento moral. En este primer nivel, por tanto, se trata de que el estudiante sea capaz de reflexionar, argumentar y emitir juicios sobre la corrección o no de los comportamientos morales. El segundo nivel, *los valores éticos y la sensibilidad moral*, se detiene principalmente en el factor clave de la vida moral de las personas: los valores, las actitudes y los hábitos éticos. El tercer nivel, *el sentido de la vida y los principios de justicia*, pretende capacitar para la toma de conciencia de la necesidad de orientar la propia vida según principios éticos. Son objetivos fundamentales de es-

te nivel la asunción del compromiso y la responsabilidad, el fomento de la autonomía personal y la libertad de conciencia, y el desarrollo de la sensibilidad para comprometerse con los más desfavorecidos.

Los indicadores propuestos para evaluar el nivel de desarrollo en cada uno de los tres niveles son reflejo de un proceso formativo cuyo trayecto ha sido organizado en cinco estaciones:

1. Adecuación moral.
2. Reflexividad (apunta a valores como la autenticidad, la autorrealización, la coherencia, la búsqueda de excelencia en el desarrollo de aquellas virtudes que se valoran por encima de las demás, etc.).
3. Deliberación (apunta a valores como la autorrenuncia a los propios intereses y convicciones, sobre todo si éstos son errados o exagerados; el reconocimiento de puntos de vista ajenos y diferentes a los propios, la voluntad de búsqueda de la verdad y de un acuerdo, comprensión mutua).
4. Comportamiento virtuoso (apunta al desarrollo de tareas cooperativas, que tienen como función el cumplimiento de alguna necesidad relacionada con la convivencia, el trabajo académico, la vida en colectividad del grupo en el contexto universitario).
5. Asunción normativa. A través del uso (cumplimiento) de normas, reconocimiento de derechos y deberes, así como por medio de la reflexividad y deliberación sobre ese tipo de normas. Se refiere a normas relacionadas con la organización y el desarrollo de la vida universitaria en todos sus detalles (académicos, de convivencia, urbanidad, etc.) y a normas relacionadas con las demás prácticas de valor: reflexividad, deliberación, comportamiento virtuoso, etc.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses, valores

Esta competencia del sentido ético está o debiera estar presente en todas y cada una de las restantes competencias. Su carácter transversal es incuestionable. Sin embargo, y en relación con las que aquí nos ocupan, cabe señalar que, de manera más específica, el dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: pensamiento analítico, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, comunicación oral y escrita, comunicación interpersonal, diversidad e interculturalidad, adaptación al entorno, y las actitudes de responsabilidad, autonomía, justicia, cooperación, etc.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

La competencia de sentido ético tiene un carácter práctico y una voluntad de realizarse en la vida moral concreta de la persona, del ciudadano y del profesional. Se detiene, por tanto, en las esferas personal, social y profesional de los estudiantes. Es por ello, que la competencia ha sido organizada no tanto con la voluntad de facilitar conocimientos específicos, sino con el ánimo de que pueda contribuir a la aplicación del conjunto de actitudes, valores y competencias relacionadas con el sentido ético que redunden precisamente en esas dimensiones personal, social y profesional. Sin distinguir ahora entre ellas, destacamos como más fundamentales las que posibiliten el afianzamiento de valores y actitudes como la autonomía, la responsabilidad, la cooperación, el respeto mutuo, la integridad, la sensibilidad social, etc.

Es necesario que, a través del desarrollo de esta competencia, la profesión pueda quedar integrada como un elemento más del proyecto personal de cada estudiante. Se trata de que sea capaz de integrar la profesión desde su propio proyecto de vida personal y valorar aquellos aspectos éticos que conforman su propia identidad profesional. No obstante, esta dimensión normativa debe ser vista dentro de un horizonte más amplio, que es el de la propia justicia social. Hay que reconocer, de todos modos, que los estudiantes universitarios, por la compleja socialización ya recibida y por la edad, tienen en general un sistema básico y estable de opciones morales. A pesar de esto, se puede hacer una labor importante a través de esta competencia ayudándole: 1) al discernimiento crítico, adecuada jerarquización, sistematización, fundamentación y ampliación de su esquema moral; y 2) aunque más rara y difícilmente, al replanteamiento de alguna de sus convicciones básicas.

Indicaciones para su incorporación al currículum del estudiante

Enseñar el "sentido ético" no es tarea fácil. Requiere de unas condiciones globales e integrales entre todas las asignaturas que conforman el currículo de cada carrera y un clima en el aula costosos de conseguir. Por ello, si se persigue que los estudiantes adopten una actitud crítica y reflexiva, se les debe dotar de criterios, habituándoles a exigir de las teorías o de los hechos un grado suficiente de evidencia o de necesidad; si los estudiantes han de aprender a razonar, deberán conocer, al menos de modo práctico, las principales reglas de la argumentación racional; si deben aprender a pensar de modo autónomo, se deberá exigir que traten

de fundamentar lo que digan o escriban; y si finalmente, se quiere que la formación ética les sirva para alcanzar una concepción integrada de la realidad, deberá proporcionarles una visión global del papel que desempeñan los distintos saberes y creencias, así como la organización sistemática del propio quehacer ético.

COMPETENCIA: SENTIDO ÉTICO

Definición: **Inclinarse positivamente hacia el bien moral de uno mismo o de los demás (es decir, hacia todo lo que es o significa bien, vivencia de sentido, realización de la persona, sentido de justicia) y perseverar en dicho bien moral.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **pensamiento analítico, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, comunicación oral y escrita, comunicación interpersonal, diversidad e interculturalidad, adaptación al entorno, responsabilidad, autonomía, justicia, cooperación, etc.**

Niveles de dominio

1. Identificar, reconocer y aplicar la personalidad moral y los principios éticos.
2. Identificar, reconocer y aplicar los valores éticos y la sensibilidad moral.
3. Identificar, reconocer y aplicar el sentido de la vida moral y el principio de justicia.

Indicadores

1. Adecuación moral.
2. Reflexividad. (Apunta a valores como la autenticidad, la autorrealización, la coherencia, la búsqueda de excelencia en el desarrollo de aquellas virtudes que se valoran por encima de las demás, etc.).
3. Deliberación. (Apunta hacia valores como la autorrenuncia a los propios intereses y convicciones, sobre todo si estos son errados o exagerados; el reconocimiento de puntos de vista ajenos y diferentes a los propios, la voluntad de búsqueda de la verdad y de un acuerdo, comprensión mutua).
4. Comportamiento virtuoso. (Apunta al desarrollo de tareas cooperativas, que tienen como función el cumplimiento de alguna necesidad relacionada con la convivencia, el trabajo académico, la vida en colectividad del grupo en el contexto universitario).
5. Asunción normativa. A través del uso (cumplimiento) de normas, reconocimiento de derechos y deberes, así como por medio de la reflexividad y deliberación sobre ese tipo de normas. Se refiere a normas relacionadas con la organización y el desarrollo de la vida universitaria en todos sus detalles (académicos, de convivencia, urbanidad, etc.) y a normas relacionadas con las demás práctica de valor: reflexividad, deliberación, comportamiento virtuoso, etc.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: ***Identificar, reconocer y aplicar la personalidad moral y los principios éticos.***	**Se conduce de acuerdo a un conocimiento ético básico.**	Evita evaluar la corrección o incorrección moral de una acción /actividad.	No se cuestiona el por qué del signo ético de algunos principios básicos.	Expresa opiniones morales muy básicas a partir de la aplicación de algún principio a una situación concreta.	Realiza juicios éticos. Es decir, expresa ideas razonadas y confrontadas con algún patrón moral concreto sobre la corrección o incorrección de una actividad / acción.	Argumenta a partir de una serie de ideas concatenadas en las que entran en juego principios, opiniones o juicios morales, que conducen a una conclusión de orden moral.
	Busca alcanzar una autoafirmación personal mediante el conocimiento del mundo ético.	Muestra desinterés por el origen, la estructura interna y las implicaciones de principios éticos básicos.	Muestra dificultades para orientar y motivar su comportamiento de acuerdo a esos principios éticos.	Muestra una visión de la dimensión ética de la persona.	Elabora razonamientos éticos coherentemente.	Expresa su idea de justicia (de manera acorde con la percepción y el desarrollo de la conciencia moral).
	Acepta críticamente nuevas perspectivas, aunque cuestionen las propias.	No confronta los temas éticos en toda su complejidad (es decir, no tiene en cuenta las diversas implicaciones, circunstancias y consecuencias).	Solamente tiene en consideración la perspectiva propia o la de aquellos más directamente implicados en el curso de una acción, descuidando el punto de vista de los demás, especialmente la de aquellos a los que también les afecta la acción (Terceros).	Mantiene críticamente lo que se debe conservar en un posicionamiento dialógico, de acuerdo a criterios razonados.	Capta y muestra sensibilidad en un diálogo hacia las necesidades e intereses de los demás, sus sentimientos, valores, opiniones y razones.	Dialoga constructivamente: con ánimo sincero de contribuir al entendimiento a la solución de los problemas tratados, a la vez que respetando y reconociendo las pretensiones de validez de las opiniones restantes.
	Se sirve de la realidad axiológica propia como signo de la personalidad e identidad ante los demás.	No explicita personalmente ningún valor en su manera habitual de pensar, de reaccionar, de actuar.	Menciona valores pero sin una asunción consciente y razonada de los mismos.	Manifiesta sus valores personales ante los demás como portadores de la identificación personal.	Prioriza en importancia o prioridad vital entre los valores personales reconocidos.	Reconoce la participación de un sentido ético en el nivel de estimación de los valores personales propios.
	Respeta y pone en práctica las normas establecidas en el seno del grupo al que pertenece.	Le cuesta respetar todas las normas existentes dentro del colectivo del que forma parte.	Tiene dificultades para asimilar las normas existentes en el contexto educativo del que forma parte.	Participa en prácticas y actividades propias de ese colectivo y ese contexto de acuerdo a las normas existentes.	Se esfuerza por interpretar y dar sentido a cada uno de los elementos normativos de una situación concreta del contexto educativo.	Toma conciencia a través de un proceso de reflexión y deliberación de los aspectos normativos que acompañan a algunas situaciones y de su papel como horizontes de valor.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: *Identificar, reconocer y aplicar los valores éticos y la sensibilidad moral.*	**Sabe convivir en un grupo plural y heterogéneo.**	Minusvalora las aportaciones de quien tiene delante.	Tiene dificultad para reconocer la aportación de los demás al grupo.	Hace autocrítica sobre los conocimientos y posicionamientos propios, y crítica sobre los de los demás.	Reconoce explícitamente los derechos de los demás a pensar y valorar autónoma y personalmente, a expresar lo que piensan y a actuar libremente en coherencia con ello.	Se muestra autónomo en sus convicciones morales, de autodominio y capacidad crítica que le permiten respetar y valorar a los demás sin ser dominado por esto.
	Incorpora el sentido ético en otros ámbitos y se orienta en torno a él.	Le falta dominio de sí mismo.	Requiere de mayor templanza y/o serenidad ante situaciones de presión, tensión o conflictivas.	Reacciona con prudencia y/o madurez ante situaciones difíciles, novedosas.	Aplica y justifica de manera acertada y conveniente los principios morales a situaciones concretas.	Se plantea los problemas y las actuaciones con sensatez, atendiendo a toda su complejidad, integrando una perspectiva crítica.
	Muestra la habilidad de diálogo.	No hace una escucha atenta a lo que el otro dice.	Muestra dificultades para hacerse entender entre una pluralidad de ideas y personas que estiman y valoran la realidad de manera diferente a la propia.	Precisa de las opiniones propias y ajenas lo que une, lo que suma, lo que separa.	Asume explícitamente y de manera razonable las diferencias.	Diferencia entre lo privado (objeto de respeto y tolerancia) y lo público (objeto de responsabilidad y justicia).
	Mantiene coherencia entre lo que piensa y lo que hace.	Carece de habilidades básicas para afrontar con acierto algunos problemas de conciencia moral que pueden surgirle.	No se cuestiona críticamente sus propias actuaciones (le falta motivación, le cuesta asumir responsabilidades).	Reconoce conflictos de conciencia y tiene habilidades básicas para apuntar hacia una posible salida.	Resuelve conflictos asumiendo de manera personal sus propias decisiones.	Decide por sí mismo entre aquellas acciones que percibe como factibles, teniendo en cuenta todas las implicaciones de dichas acciones.
	Reconoce la justicia como principio ético principal y básico.	Permanece ajeno al sentido más básico y más propio del término justicia.	Identifica con dificultad las modalidades más propias y básicas de la justicia.	Relaciona a la justicia con los derechos humanos, entendidos éstos como deberes y derechos éticos concretos.	Reconoce y atribuye lo que corresponde a sí mismo y a los demás (cuando ejercita la justicia en aquellas circunstancias en que se ve emplazado a hacerlo).	Obra habitualmente con responsabilidad y respeto, siendo justo en el proceder consigo mismo y con los demás, y asumiendo la responsabilidad de sus actos.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
Tercer Nivel de dominio: ***Identificar, reconocer y aplicar el sentido de la vida moral y el principio de justicia.***	**Se enfrenta adecuadamente a situaciones que desde un punto de vista moral resultan significativas, complejas o conflictivas.**	Evita enfrentarse a las exigencias morales de una práctica concreta en el seno del grupo. (Apenas participa del curso de acontecimientos acordado, tiene dificultades para respetar las normas, los pactos, o asumir una parcela de responsabilidad).	No se implica suficientemente en el grupo ni asume un rol concreto en la realización de prácticas que simulan situaciones reales o hipotéticas, moralmente significativas, complejas y/o conflictivas.	Contribuye y coopera a nivel colectivo en la resolución de una situación que resulta moralmente significativa, compleja o conflictiva para el grupo.	Aporta vías de resolución a situaciones sociales o personales del contexto que presentan dificultades morales.	Muestra un comportamiento virtuoso (modélico, excelente) en la realización de una práctica que desde el punto de vista moral resulta significativa, compleja o conflictiva.
	Se conoce y cuida de sí mismo (sentimientos, opiniones, creencias).	No hay un cuestionamiento sobre sí mismo a propósito de alguna cuestión moral relevante.	Apenas se esfuerza por reconocer cuál es su opinión, sus sentimientos, o su posición en relación con la temática que se está tratando.	Se reconoce y expresa lo que se ha detectado en sí mismo (opinión, sentimientos, o posición en relación con la temática que se está tratando).	Contrasta y reafirma o matiza posiciones, argumentos, razones u opiniones con los demás.	Actúa de manera auténtica y coherente con aquellos valores o virtudes que valora por encima de los demás.
	Dialoga en busca de la justicia y la comprensión.	No aporta argumentos y razones para hacer valer las tesis propias sobre lo correcto.	Le cuesta enlazar la propia opinión con la de los demás en busca de una mejor comprensión de la situación analizada.	Reconoce y entiende las diferentes opiniones y puntos de vistas de los demás sobre la temática considerada (capacidad de escucha, de reconocer los argumentos ajenos, de compararlos con los propios, de elaborar mensajes claros y constructivos).	Muestra una actitud y una valoración positivas del diálogo. Mantiene un vínculo de afecto y respeto que le lleva a valorar positivamente la colaboración y el diálogo.	Autorrenuncia a los propios intereses y convicciones, en especial si son exagerados o errados (reconoce los puntos de vista valiosos de los demás; el compromiso por la búsqueda de la verdad, el acuerdo justo y una mejor comprensión mutua).

	Satisface, mediante una tarea cooperativa, alguna necesidad vinculada con la convivencia (en el aula, en el trabajo en equipo, en la vida en colectividad).	Apenas se interesa por hacer participar a los integrantes de un grupo en las actividades comunes.	Procura hacer participar a los integrantes de un grupo en las actividades comunes.	Apoya y defiende la utilidad e importancia del trabajo cooperativo como medio positivo de convivencia en el aula.	Insiste en la importancia que tiene el trabajo cooperativo como fin para la convivencia.	Convence a los demás de que lo que están haciendo tiene implicaciones en la convivencia, así como en otros grupos o colectivos.
	Tiene una inclinación al bien, al sentido de justicia, al sentimiento de deber.	Muestra incoherencias en su manera de obrar y la expresión de sus valores éticos, de su sentido de justicia.	Tiene dificultades con el cumplimiento de obligaciones, al margen de los intereses personales.	Obra con justicia, al margen de intereses y preferencias personales: dando, atribuyendo, reconociendo lo que corresponde a cada uno.	Se sitúa activamente junto a los otros, compartiendo sus necesidades, iniciativas, inquietudes, problemas.	Asume las normas y su distribución en la organización del grupo como garantía de los derechos y deberes de todos sus componentes.

COMPETENCIA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL

Descripción

Llamamos diálogo a la conversación entre una o dos personas que alternativamente manifiestan sus ideas, pensamientos y valores. En el transcurso de la conversación son probables la discrepancia y la discusión, pero siempre con el afán de buscar la avenencia de las partes. Al menos, así debería ser.

La comunicación interpersonal consiste en relacionarse positivamente con otras personas a través del diálogo. Esto es, a través de una cierta empatía en la escucha y en la expresión, y de una manera clara y asertiva; sin ocultar lo que realmente se piensa y se siente.

Las palabras son la parte importante de este acto comunicativo. Un acto en el que también es importante cómo se dicen y cómo se escuchan "las cosas". De ahí que los aspectos verbales y no verbales de esta interacción sean también importantes.

El desarrollo de esta competencia está vinculado a la relación entre las personas en cualquier entorno. Y, ciertamente, la capacidad de interactuar comienza por una buena predisposición hacia el diálogo. Por esta razón, el primer nivel de dominio trata de ponderar la capacidad o no de establecer relaciones dialogantes entre personas.

El segundo nivel de dominio, mide qué es capaz de hacer un estudiante con el diálogo y el entendimiento: si es capaz de utilizarlos para generar relaciones más estrechas, fructíferas y respetuosas entre las personas implicadas; si es capaz de producir colaboración como producto de propia interacción entre las personas.

Fomentar un contexto relacional comunicativo y constructivo constituye el tercer nivel de dominio porque se trata de medir cómo cada estudiante presta atención a los demás, cómo interviene para integrar ideas, cómo estimula la honestidad y la sinceridad en la interacción de las personas y cómo trata de elaborar consensos integradores.

Los indicadores que registran esta capacidad miden el saber escuchar, la sinceridad y honestidad, la capacidad de fomentar el diálogo constructivo y la interacción respetuosa entre las personas.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses, valores

Esta competencia está directamente implicada con la comunicación verbal y con la comunicación en lengua extranjera cuando inte-

ractúan personas de procedencia internacional. También interviene en el trabajo en equipo, en el tratamiento de conflictos y negociación, y liderazgo.

Es una competencia que, además, tiene mucha importancia en los valores implicados en el desarrollo personal y social de las personas; la autoestima, la motivación y la autoconfianza son cuestiones que una buena intercomunicación ayuda a desarrollar. Asimismo, desarrolla la orientación hacia los semejantes y permite aprender a considerar las opiniones ajenas y respetarlas.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

El ámbito universitario es un medio predispuesto para la comunicación interpersonal. Los años universitarios pueden preparar a cada estudiante a desarrollar esta capacidad de interactuar con otras personas en distintos registros. Primero, en su relación con sus compañeros en las tareas cotidianas de estudios y aprendizaje. Segundo, en su relación con el profesorado. Tercero, en las relaciones que de manera personal establezca con otros universitarios, que en ocasiones son unas relaciones que marcan y perduran en el tiempo.

El ámbito universitario es, además, el escenario que prepara para abordar el mundo profesional. Un mundo en el que la interacción para generar comunicación entre personas es fundamental. La transferencia de conocimiento, las relaciones laborales, la motivación laboral y la participación son situaciones, entre otras, en las que la interacción con los demás desempeña un importante papel.

Indicaciones para su incorporación al currículum académico

Esta competencia puede desarrollarse a través del estudio de casos y la resolución de problemas.

Debe procurarse generar situaciones entre los estudiantes que demanden interacción y cooperación entre ellos, bien a través de la preparación conjunta de casos, o bien mediante actividades que provoquen la interacción de personas y grupos.

COMPETENCIA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL

Definición: **Relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y a través de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o siente, por medios verbales y no-verbales.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **orientación a los otros, apoyo/semejantes, autoestima, respeto, comunicación/información, Competencia/confianza, Empatía, Desarrollo personal, Apoyo, etc.**

Niveles de dominio:

1. Establecer relaciones dialogantes con compañeros y profesores, escuchando y expresándose de forma clara y asertiva.
2. Utilizar el diálogo y el entendimiento para colaborar y generar relaciones.
3. Fomentar una comunicación empática y sincera encaminada al diálogo constructivo.

Indicadores:

1. Escucha.
2. Asertividad.
3. Feed-back.
4. Clima.
5. Adecuación.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: *Establecer relaciones dialogantes con compañeros y profesores, escuchando y expresándose de forma clara y asertiva.*	**Emplea la escucha.**	No escucha. Quiere imponer a toda costa sus ideas.	Se distrae y no capta la totalidad de los mensajes.	Escucha atentamente a sus interlocutores.	Escucha para asegurarse la comprensión de las ideas de sus interlocutores.	Presta atención y dedicación a sus interlocutores de tal manera que éstos saben que son escuchados.
	Dice lo que piensa y siente con respecto al tema.	Es extremadamente callado, cuesta saber lo que piensa.	No se posiciona, sus mensajes son ambiguos.	Expresa lo que piensa y siente respecto al tema del que se está hablando.	Dice con claridad y seguridad lo que piensa y siente.	Es asertivo. Sus interlocutores siempre saben cuál es su posición y sus reacciones frente a lo que se está tratando.
	Con su manera de decir las cosas evita que sus interlocutores se pongan a la defensiva.	Evalúa y juzga constantemente lo que dicen los otros. Siempre está a la defensiva.	Cuando habla expresa superioridad y/o excesiva certeza.	Cuando habla evita juicios de valor o mensajes de superioridad. No se pone a la defensiva.	Cuando se comunica tiene en cuenta a los demás y los apoya.	Con su comunicación genera un clima de entendimiento y diálogo.
	Pregunta para entender mejor.	No pregunta y da por supuesto que ha entendido a sus interlocutores.	Sus preguntas son escasas, poco oportunas o mal estructuradas	Hace preguntas abiertas para comprender mejor las ideas y posiciones de los otros.	Sus preguntas son atinadas y permiten que su interlocutor amplíe su comunicación.	Sus preguntas son inteligentes y provocan un avance en el diálogo o un mejor clima comunicativo.
	Se expresa de forma clara y precisa.	Su expresión es pobre y confusa.	Se expresa de forma entrecortada y no acaba de transmitir sus ideas.	Transmite ideas de forma concisa en entornos conocidos.	Expresa sus ideas con facilidad y soltura.	Sobresale por su facilidad de expresión y su claridad comunicativa.
	Su lenguaje no-verbal es adecuado y coherente.	Su comunicación no-verbal es incoherente con el mensaje verbal e inadecuado a la situación comunicativa.	Su comunicación no-verbal no refuerza su comunicación verbal.	Con sus gestos y con el cuerpo transmite información coherente con el mensaje verbal y con la situación comunicativa.	Su lenguaje no-verbal aporta información valiosa y enriquece su expresividad verbal.	Su comunicación no-verbal es altamente expresiva, coherente y adaptada, permitiendo un mejor flujo comunicativo.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: ***Utilizar el diálogo y el entendimiento para generar relaciones de colaboración.***	**Escucha y entiende las ideas de los demás aunque sean opuestas a las suyas.**	No atiende a sus interlocutores y sólo presta atención a lo que le interesa.	Dificulta los flujos de comunicación para resaltar sus ideas.	Escucha a todos sin criticar y juzgar sus opiniones.	Demuestra interés por las ideas y discursos ajenos.	Demuestra comprensión hacia todas las opiniones.
	Critica de forma constructiva. Dice claramente lo que piensa y siente sin herir los sentimientos de sus interlocutores.	Critica de forma destructiva.	Argumenta siempre en contra.	Se expresa sin menospreciar a los interlocutores.	Argumenta su punto de vista evitando alusiones personales.	Resalta lo positivo de los demás y argumenta las diferencias.
	Se comunica con espontaneidad, creando un clima de igualdad y colaboración.	Se manifiesta con superioridad y distanciamiento. Provoca rechazo en la audiencia.	Utiliza la comunicación para marcar diferencias.	En su comunicación se muestra distendido y abierto.	Colabora en la creación de un clima relajado y constructivo.	Genera confianza y apertura en sus interlocutores.
	Es respetuoso con sus interlocutores tanto en el contenido (lo que dice) como en la forma (cómo lo dice).	Genera, intencionadamente tensiones, para obtener beneficios.	No respeta a sus interlocutores con el fin de imponer sus ideas.	Utiliza el respeto como criterio de entendimiento y diálogo.	Utiliza el entendimiento y el diálogo para fomentar actitudes constructivas.	Valora positivamente y respeta las opiniones ajenas.
	Adapta su comunicación verbal y no verbal a la situación y a las necesidades de sus interlocutores.	Recurre a los medios no-verbales para interferir e interrumpir.	No toma en cuenta lo que sus interlocutores van aportando.	Su lenguaje verbal y no verbal se adapta a cada interlocutor y situación.	Demuestra atención e interés para integrar las aportaciones de los otros.	Es muy flexible en su comunicación. Se adapta a todo tipo de interlocutores.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: *Fomentar una comunicación empática y sincera encaminada al diálogo constructivo.*	**Es receptivo a las propuestas comunicativas de los demás, aunque sean críticas. Escucha para enriquecer el diálogo.**	No tolera el cuestionamiento de sus creencias. Las defiende con gran carga emocional.	Manifiesta, expresamente, desinterés por opiniones contrarias.	Presta atención a todas las opiniones.	Manifiesta interés por las opiniones contrarias.	Solicita activamente opiniones críticas.
	Propone sugerencias para una comunicación de calidad enfocada al diálogo constructivo.	Divaga y discurre sin claridad de ideas.	No incorpora ideas ajenas.	Propone sugerencias sobre cómo llevar el diálogo y gestionar mejor la comunicación.	Hace avanzar el diálogo incorporando con objetividad sugerencias ajenas.	Sobresale por su capacidad de integración de ideas propias y ajenas.
	Crea contextos comunicativos basados en la honestidad y sinceridad de los participantes.	Descalifica de partida a los que discrepan.	Interviene cuestionando y oponiéndose sistemáticamente a las opiniones de los demás.	Se expresa con sinceridad y respeto.	Reconoce abiertamente sus dudas y sus errores.	Estimula la comunicación honesta, sincera y abierta de otros.
	Su comunicación se orienta a la búsqueda de significados compartidos y a la negociación de las diferencias.	Se fija sobre todo en las diferencias.	Valora globalmente sin detectar los puntos de acuerdo.	Busca primero los puntos de acuerdo.	Resalta lo compartido y está dispuesto a ceder.	Toma la iniciativa en la generación de consensos.

COMPETENCIA TRABAJO EN EQUIPO

Descripción

La persona es sociable por naturaleza. La tendencia a asociarse con otras personas para obtener algo o para aportar con el fin de lograr metas más allá de lo que puede a nivel individual es algo a lo que tendemos desde pequeños. Podemos decir que es algo genético, como lo es en algunos animales, que organizan sus hábitos, sus formas de vida en formas grupales: algas, abejas, hormigas, perros de la pradera, etc.

Sin embargo, la organización de la actividad reglada como son el trabajo, el aprendizaje, la salud exige una utilización de esta dimensión humana según pautas y normas que, de alguna manera, recuperan la importancia de este fenómeno que, como decimos es natural. Las personas se reúnen para practicar algunas clases de deporte, para organizar fiestas y convivencias, para investigar y descubrir nuevos aspectos de la naturaleza, de la historia, del arte; para producir bienes y servicios especializados, para defenderse, etc.

Hay aspectos de la estructura de los grupos que los hacen más eficaces y a los que hay que prestar atención, como es el número de componentes, los objetivos de tarea propuestos, los roles que desempeñan cada uno de los integrantes en función de los cometidos a realizar para colaborar en el fin común, las normas a seguir, etc. También existen actividades específicas de los grupos que suponen avances (o retrocesos) a lo largo del tiempo, como son la toma de decisiones, los procesos de comunicación, la resolución de conflictos, etc.

Ambos aspectos del funcionamiento de los grupos inciden en los resultados alcanzados por el trabajo en grupo. El trabajo en equipo no se improvisa, sino que debe ser preparado previamente y cuidado en sus detalles de procesos y de estructura.

Esta competencia, por su complejidad e importancia, admite tres niveles de dominio: un primer nivel que corresponde a la responsabilidad que tienen las personas integrantes del equipo en la realización de tareas, en el cumplimento de los plazos, en la consideración de que los objetivos comunes son prioritarios en relación a los objetivos propios, a nivel individual.

Un segundo nivel supone una mayor participación e implicación en la eficacia del grupo, no sólo participando formalmente en lo que se exige, sino interesándose por el buen entendimiento y armonía entre los miembros del grupo, poniendo de su parte para que los unos aprendan de los otros y se valoren.

El liderazgo del grupo requiere organizar, tener iniciativas para mover a los demás, para tener influencia positiva sobre ellos. Son estos aspectos de un tercer nivel de dominio de la competencia.

Para reconocer y evaluar el aprendizaje y avance en estos tres niveles nos fijaremos en los siguientes indicadores: tarea realizada, participación, organización y valor social concedido a la tarea realizada con otros.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses, valores

Esta competencia, considerada por muchos especialistas como competencia clave (*core competence*) supone pensar analítica y sistémicamente, reflexiva y críticamente, administrar el tiempo de trabajo y reuniones, participar en toma de decisiones y en gestión de objetivos y proyectos.

Repercute en la mejora de la comunicación interpersonal, en el manejo de conflictos y en el ejercicio de un liderazgo reducido al pequeño grupo, pero extensible a situaciones más complejas.

El trabajo en equipo es básico para desarrollar determinados valores como el respeto a la dignidad humana, la solidaridad, la justicia global, etc.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

El estudiante viene a la universidad para "hacer una carrera". La titulación que le acredite el haber cursado la carrera la obtendrá a título individual, pero contra lo que en un principio puede pensar, el aspecto social de su formación académico-profesional tiene un peso específico muy fuerte en su formación integral.

Tiene necesidad de establecer vínculos con profesores, con otros compañeros para desarrollar trabajos de diversa índole, actividades de estudio, de investigación. Su participación en actividades culturales, deportivas son parte de su vida estudiantil y tiene una ocasión privilegiada para entrenar la competencia que estamos considerando.

En la vida profesional la competencia de trabajo en equipo es requerida en dos de cada tres demandas de puestos de trabajo con cierto nivel de responsabilidad. Se pide capacidad para integrarse en un equipo de trabajo, dotes para crear y dirigir equipos, etc. De hecho, los procesos de selección dedican parte de la entrevista a profundizar en este

tema, cuando no incluyen en los mismos procesos entrevistas de grupo o actividades llamadas dinámicas de grupo, si bien tan sólo tratan de observar el desempeño de los asistentes cuando se hallan en un contexto grupal.

Los trabajos en que se requiere trabajar con otros, en equipo, no sólo se requieren para trabajar en los distintos departamentos como equipos de ventas, de contabilidad, de producción, sino también en grupos de carácter multidisciplinar creados específicamente para elaborar proyectos, resolver problemas, elaborar propuestas de innovación, hacer propuestas de mejora, etc.

Indicaciones para su incorporación al currículum académico

Una de las metodologías más populares últimamente es la denominada como “aprendizaje cooperativo”, que pretende lograr objetivos de aprendizaje mediante la interacción producida a través de actividades de trabajo en equipo. Sin duda, que las diferentes técnicas y actividades que incorpora esta metodología ayudan a desarrollar la competencia de trabajo en equipo.

Sin embargo, conviene tener muy presente que la competencia es un atributo que incorpora cada individuo, junto con su preparación profesional y madurez personal. Debe, pues, incorporarse en el currículum académico de la asignatura o tema sujeto de enseñanza-aprendizaje. La competencia, además, hay que evaluarla mediante comportamientos-evidencia que demuestren el avance en los indicadores o criterios que se establezcan y que deben recoger las técnicas que se decida sirvan para evaluar.

Esta es una competencia en la que el profesor puede incorporar técnicas de autoevaluación y evaluación de pares como complemento de las que él emplee personalmente. El profesor puede observar determinados comportamientos en grupo de los estudiantes. Sin embargo, de parte del tiempo de las actividades en grupo son los compañeros y el propio estudiante, quienes mejor conocen el funcionamiento en equipo.

COMPETENCIA TRABAJO EN EQUIPO

Definición: **Integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **Buena socialización e interés interpersonal elevado. Fuertes valores sociales que lleven a creer en la integridad, honestidad y competencia de los otros. Capacidad de comunicación interpersonal. Madurez para afrontar las diferencias de criterio. Convicción en la eficacia del trabajo compartido. Voluntad e interés por compartir libremente ideas e información. Valor de colaboración, solidaridad.**

Niveles de dominio:

1. Participar y colaborar activamente en las tareas del equipo y fomentar la confianza, la cordialidad y la orientación a la tarea conjunta.
2. Contribuir en la consolidación y desarrollo del equipo, favoreciendo la comunicación, el reparto equilibrado de tareas, el clima interno y la cohesión.
3. Dirigir grupos de trabajo, asegurando la integración de los miembros y su orientación a un rendimiento elevado.

Indicadores:

1. Trabajo.
2. Participación.
3. Organización.
4. Cohesión.
5. Valoración social de la actividad.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: ***Participar y colaborar activamente en las tareas del equipo y fomentar la confianza, la cordialidad y la orientación a la tarea conjunta.***	**Realiza las tareas que le son asignadas dentro del grupo en los plazos requeridos.**	No cumple las tareas asignadas.	Cumple parcialmente las tareas asignadas o se retrasa.	Da cuenta en el plazo establecido de los resultados correspondientes a la tarea asignada.	La calidad de la tarea asignada supone una notable aportación al equipo.	Además de cumplir la tarea asignada, su trabajo orienta y facilita el del resto de los miembros del equipo.
	Participa de forma activa en los espacios de encuentro del equipo, compartiendo la información, los conocimientos y las experiencias.	En los trabajos de grupo se ausenta con facilidad y su presencia es irrelevante.	Interviene poco, más bien a requerimiento de los demás.	En general se muestra activo y participativo en los encuentros de grupo.	Con sus intervenciones fomenta la participación y mejora la calidad de los resultados del equipo.	Sus aportaciones son fundamentales tanto para el proceso grupal como para la calidad del resultado.
	Colabora en la definición, organización y distribución de las tareas de grupo.	Manifiesta resistencias ante la organización del trabajo en el equipo.	Se limita a aceptar la organización del trabajo propuesta por otros miembros del equipo.	Participa en la planificación, organización y distribución del trabajo en equipo.	Es organizado y distribuye el trabajo con eficacia.	Fomenta una organización del trabajo aprovechando los recursos de los miembros del equipo.
	Se orienta a la consecución de acuerdos y objetivos comunes y se compromete con ellos.	Persigue sus objetivos particulares.	Le cuesta integrar sus objetivos personales con los del equipo.	Asume como propios los objetivos del grupo.	Promueve la definición clara de objetivos y la integración del grupo en torno a los mismos.	Moviliza y cohesiona al grupo en aras a objetivos más exigentes. Los grupos en los que participa sobresalen por su rendimiento y calidad.
	Toma en cuenta los puntos de vista de los demás y retroalimenta de forma constructiva.	No escucha las intervenciones de sus compañeros y las descalifica sistemáticamente. Quiere imponer sus opiniones.	Escucha poco, no pregunta, no se preocupa por la opinión de los otros. Sus intervenciones son redundantes y poco sugerentes.	Acepta las opiniones de los otros y sabe dar su punto de vista de forma constructiva.	Fomenta el diálogo constructivo e inspira la participación de calidad de los otros miembros del grupo.	Integra las opiniones de los otros en una perspectiva superior, manteniendo un clima de colaboración y apoyo.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
	Acepta y cumple las normas del grupo.	No acepta, no cumple las normas del grupo.	Cuestiona las normas del grupo para adaptarlas a sus intereses.	Acepta y cumple las normas del grupo.	Participa en el establecimiento de las normas del grupo.	Propone normas para mejorar el funcionamiento y el clima del grupo. Vela por el cumplimiento de esas normas.
Segundo Nivel de dominio: ***Contribuir en la consolidación y desarrollo del equipo, favoreciendo la comunicación, el reparto equilibrado de tareas, el clima interno y la cohesión.***	**Contribuye al establecimiento y aplicación de los procesos de trabajo del equipo.**	Desconoce o no aplica los métodos y procedimientos acordados por el equipo.	Tiene dificultades para comprender y aplicar los procesos de trabajo establecidos.	Aplica métodos y procedimientos adecuados para un desarrollo eficaz del trabajo del equipo.	Participa activamente en el diseño de los procesos de trabajo en el equipo.	Introduce cambios en los procesos para mejorar la calidad del trabajo del equipo.
	Actúa constructivamente para afrontar los conflictos del equipo.	Provoca conflictos en el grupo sin aportar soluciones.	Evita abordar los conflictos.	Actúa positivamente en la resolución de los conflictos que surgen en el equipo.	Capta los primeros síntomas del conflicto y actúa con rapidez.	Con su actuación aporta salidas constructivas a los conflictos, evitando su prolongación o deterioro.
	Con su forma de comunicar y relacionarse contribuye a la cohesión del grupo.	Se muestra agresivo, atacando o cuestionando la capacidad del equipo para tratar de llegar a acuerdos.	Se muestra pasivo, se comunica poco con los miembros del grupo.	Comunica de manera clara y directa sus ideas y opiniones al resto de miembros del equipo.	Se relaciona con los demás miembros del grupo, de manera positiva, apoyándoles y animándoles.	Propone encuentros más allá de las relaciones formales para mejorar la cohesión del grupo.
	Se interesa por la importancia social de la actividad que se desarrolla en el grupo.	Niega o cuestiona la utilidad o importancia de la tarea del equipo.	Se interesa por hacer participar a los integrantes en las actividades comunes.	Apoya y defiende la utilidad e importancia de la tarea del equipo. Manifiesta valoraciones positivas.	Insiste en la importancia que tiene el trabajo de cada uno para que salga bien el trabajo colectivo.	Hace ver a los demás que lo que están haciendo tiene repercusiones en otros grupos o colectivos.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: *Dirigir grupos de trabajo, asegurando la integración de los miembros y su orientación a un rendimiento elevado.*	**Colabora activamente en la planificación del trabajo en equipo, en la distribución de las tareas y plazos requeridos.**	Deja hacer. Actúa sin planificación previa.	Improvisa la planificación y deja cabos sueltos. Los plazos no son realistas.	Realiza propuestas concretas para la distribución de tareas y establece plazos razonables.	Estimula la participación de los demás miembros coordinando sus aportaciones.	Distribuye tareas factibles a los miembros coordinadamente con orientaciones claras, en situaciones de presión de tiempo y con integrantes diversos.
	Dirige reuniones con eficacia.	No es capaz de coordinar la reunión que se le va de entre las manos.	Intenta dirigir la reunión pero no controla el tiempo, ni los compromisos, ni los resultados.	Dirige las reuniones con eficacia y alcanza los objetivos de las mismas.	Dirige las reuniones con eficacia, logrando la participación equilibrada y la integración de todos los asistentes.	Logra una participación equilibrada y el compromiso de todos los miembros del grupo.
	Propone al grupo metas ambiciosas y claramente definidas.	No sabe o no es capaz de formular con claridad los objetivos del grupo.	Propone objetivos confusos que desorientan al grupo.	Propone objetivos atractivos para el grupo definiéndolos con claridad.	Estimula al equipo definiendo metas alcanzables y con visión de futuro.	Consigue estimular al equipo formulando objetivos que aceptan como propios.
	Facilita la gestión positiva de las diferencias, desacuerdos y conflictos que se producen en el equipo.	Potencia el conflicto exagerando las diferencias.	Se pierde y no sabe reconducir las diferencias expresadas por los demás sin salir del embrollo.	Afronta los conflictos tratando las aportaciones y diferencias que se dan en el equipo.	Afronta los conflictos equilibrando las aportaciones y saliendo airoso del propio conflicto.	Hace ver que las diferencias son enriquecedoras, logrando acuerdos aceptados por todos.
	Fomenta que todos los miembros se comprometan con la gestión y funcionamiento del equipo.	No logra el compromiso individual favoreciendo el desánimo del equipo.	Le cuesta lograr un compromiso básico de los miembros para poder funcionar.	Consigue el compromiso de cada miembro logrando que el grupo funcione como tal.	Logra un compromiso personal y colectivo del equipo en todos los aspectos clave.	Consigue que los miembros se comprometan y acepten sugerencias de los otros como propuestas propias.

COMPETENCIA TRATAMIENTO DE CONFLICTOS Y NEGOCIACIÓN

Descripción

Desde el momento en que dos personas se reúnen para hacer algo en común existe la posibilidad de que surjan opiniones diferentes y de que cada uno defienda la suya contraponiendo la bondad o la eficacia de su iniciativa con la del otro. En ese momento puede estar cuajándose un conflicto.

Los conflictos, como las quemaduras, pueden ser de distinto grado. Las quemaduras de primer grado son leves, fácilmente curables. Las de tercer grado necesitan una terapia intensiva y no acudir a tiempo o no realizar la cura adecuada puede llevar a una situación límite. Con los conflictos podríamos hablar de manera parecida: hay conflictos leves, habituales, que consisten en diferencias de intereses, que hablándolos se pueden superar.

Sin embargo, cuando un conflicto se deja "pudrir" por no tratarlo a tiempo o hacerlo de una manera inadecuada puede provocar una ruptura de relaciones o un enfrentamiento permanente, en el que se invierten energías y recursos de manera improductiva y muchas veces destructiva. Solamente existe una "terapia", una fórmula para enfrontar y resolver los conflictos: la negociación. Ésta puede adoptar fórmulas blandas como el diálogo, la comunicación, el acuerdo o el consenso o fórmulas fuertes, como es la negociación formal.

Si las partes implicadas reconocen su fracaso se accederá a una mediación o a un arbitraje. Éste sería un armisticio que no resuelve el conflicto, sino que deja su tratamiento y resolución definitiva para un mejor momento.

En el dominio de esta competencia podemos registrar tres niveles: el primero de ellos es aprender y dominar tácticas sencillas como son la escucha del punto de vista de los demás y encontrar puntos comunes con las posturas propias, para avanzar, a partir de ahí.

Un segundo nivel más complejo es enfrentar situaciones conflictivas en las que intervienen personas o grupos, reflexionando, haciendo reflexionar con habilidad a las partes implicadas y empleando estrategias sencillas que logren acuerdos y conciliaciones de carácter constructivo.

En un tercer nivel en el dominio de esta competencia se sitúa la capacidad de tratar situaciones de enfrentamiento con versatilidad, aportando bien tácticas y estrategias de negociación de los conflictos o

bien ejerciendo labores de mediación y / o arbitraje entre las partes en conflicto.

Con el fin de evaluar el nivel de dominio de la competencia pueden tomarse como indicadores o criterios de progreso comportamientos demostrados de tolerancia ante la frustración de sentirse contrariado. Otro indicador puede ser el demostrar que se comprende la situación con objetividad e imparcialidad. La asertividad o habilidad para decir el propio pensamiento y sentimiento con suficiente claridad y sin ofender y la escucha activa pueden ser criterios de evaluación de la competencia de tratamiento de conflictos.

Finalmente, la búsqueda y propuesta de alternativas en situaciones conflictivas, así como la versatilidad y facilidad para "venderlas" es otro de los indicadores que proponemos para evaluar la competencia que estamos tratando.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses, valores

Como se deduce de la descripción que hemos hecho esta competencia implica buena comunicación tanto verbal como escrita, escucha, asertividad, realización de *feed-back* en el proceso de comunicación, capacidad para ver con objetividad las situaciones, distanciándonos emocional y racionalmente de las partes en conflicto.

Es imposible trabajar en equipo si no se manejan adecuadamente los conflictos y no "se tiene cintura", flexibilidad al presentar nuestras propuestas y compaginarlas con las de otros integrantes del grupo. La competencia de tratamiento de conflictos supone también flexibilidad, equidad, respeto a los derechos de los demás y, por tanto, es básica en valores tales como respeto de la dignidad humana, creación de un nuevo orden, justicia global, etc.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

Como decíamos al presentar esta competencia, no faltan situaciones en que aparecen conflictos en la vida ordinaria. El espacio que proporciona la vida universitaria abunda en ellas y es importante aprovecharlas como medio de entrenamiento en un aprendizaje que requiere mucho rodaje. No es fácil de improvisar.

Diferencias con compañeros del propio curso, con profesores, con otras autoridades académicas, con personas de servicios (librería, cafe-

tería, bedeles, etc.), brindan ocasión de entrenar técnicas, tácticas y estrategias de tratamiento de los conflictos y negociación. El desarrollo de esta competencia en los estudiantes contribuirá poderosamente a que, sobre todo, los espacios de clase tengan un buen clima, porque se abordan los conflictos con naturalidad y habilidad, ya que son una parte importante de las relaciones interpersonales.

En la vida profesional es una competencia muy demandada, en general. En particular, se exige en puestos comerciales en las que la relación se establezca en base a una confianza del beneficio que aporta el producto o servicio ofrecido y la rentabilidad para la institución a la que representamos. Es importante esta competencia para puestos directivos y de gestión, en particular, en gestión de compras, en relaciones laborales, etc. Pasa a ser competencia específica para dichos puestos de trabajo.

Indicaciones para su incorporación al currículum académico

El profesor puede encontrar múltiples ocasiones de entrenar esta competencia, si utiliza actividades cooperativas, en parejas o en grupo.

Si se focaliza el interés de los estudiantes sobre la identificación de los conflictos surgidos, los roles adoptados, el estilo de enfrentamiento de dichos conflictos, las fases por las que ha pasado el conflicto, la resolución o no del mismo, etc. El aprendizaje de esta competencia es compatible con casi todas las materias académicas y sus actividades pueden dar lugar a situaciones en que se pueden practicar comportamientos arriba mencionados.

Son recomendables para esta competencia técnicas de evaluación que incorporen la participación de los estudiantes mediante la autoevaluación y la evaluación de pares o de los otros compañeros.

COMPETENCIA TRATAMIENTO DE CONFLICTOS Y NEGOCIACIÓN

DEFINICIÓN: **Tratar y resolver las diferencias que surgen entre personas y / o grupos en cualquier tipo de organización.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **Comunicación, escucha, retroalimentación. Objetividad. Adaptabilidad, Flexibilidad, Equidad, Respeto a los derechos propios y de los demás, etc.**

Niveles de dominio:

1. Expresar las posiciones propias y considerar las de los demás, buscando llegar a acuerdos aceptables en aquellas situaciones de conflicto interpersonal e intragrupal en las que se ve implicado.
2. Afrontar situaciones de conflicto entre personas y grupos con actitudes positivas y constructivas, reflexionando sobre las situaciones, defendiendo con habilidad y estrategia sus posiciones, y conciliando puntos de vista discrepantes.
3. Tratar las situaciones de conflicto con versatilidad, habilidad y sentido ético, y ejercer funciones de mediación entre personas, grupos y organizaciones.

Indicadores

1. Tolerancia ante la frustración.
2. Comprensión.
3. Asertividad.
4. Capacidad de escucha.
5. Búsqueda de alternativas.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: *Expresar las posiciones propias y considerar las de los demás, buscando llegar a acuerdos aceptables en aquellas situaciones de conflicto interpersonal e intragrupal en que se ve implicado.*	**Tolera la frustración y acepta las contrariedades que surgen en la interacción con sus compañeros.**	Se muestra fuertemente contrariado cuando entra en conflicto de interés o posición con sus compañeros.	Se abate ante las discrepancias y conflictos de interés con sus compañeros, huyendo o evitando estas situaciones.	Tolera la frustración y acepta las contrariedades que surgen en la interacción con sus compañeros.	Muestra una actitud de aceptación ante la expresión de diferencias y discrepancias con sus compañeros.	Valora positivamente la expresión de las diferencias entre los compañeros, como expresión de su identidad y de confianza con los otros.
	Es capaz de analizar y comprender la situación de conflicto, tomando conciencia de su posición y responsabilidad en el mismo.	Reacciona con impulsividad cuando entra en conflicto con sus compañeros.	Le cuesta reflexionar ante situaciones de conflicto que le generan ansiedad.	Reflexiona sobre el conflicto, tratando de comprender lo que sucede para poder afrontarlo.	Analiza las causas del conflicto, tratando de comprender las posiciones de sus compañeros en relación con las suyas propias.	Asume con responsabilidad sus propias emociones y acciones en la situación de conflicto, y analiza las de sus compañeros.
	Expresa con tranquilidad y claridad sus posiciones cuando surgen discrepancias y conflictos.	Cuando surgen discrepancias y conflictos defiende sus posiciones con agresividad.	Le cuesta expresar sus opiniones y posiciones si éstas entran en discrepancia con las de sus compañeros.	Expresa sus opiniones e intereses con tranquilidad, aunque difieran de las de sus compañeros.	Expresa con claridad sus posiciones y las argumenta cuando surgen discrepancias.	Expresa con honestidad sus posiciones e intereses ante sus compañeros, mostrándose abierto al diálogo y a la posibilidad de reconsiderar su postura.
	En situaciones de conflicto, escucha y considera las posiciones de los demás.	No escucha, limitándose a rebatir y descalificar a sus compañeros cuando no están de acuerdo con él.	Le cuesta escuchar y comprender posiciones divergentes y discrepantes. Vive con tensión la expresión de las diferencias.	Escucha las opiniones e intereses de sus compañeros, tratando de comprenderlos.	Se esfuerza por comprender los intereses de sus compañeros y los toma en consideración.	Promueve un clima de respeto y diálogo en el que todos puedan expresarse y ser escuchados.
	Busca alternativas y soluciones aceptables ante el conflicto, facilitando y asumiendo los compromisos.	Trata de imponer sus puntos de vista. No sabe ceder. Se enfada si no se sale con la suya.	Ante las diferencias de intereses, prefiere ceder o huir para evitar el conflicto.	Una vez que ha escuchado, se muestra abierto a considerar las propuestas de sus compañeros y a ceder para alcanzar un acuerdo.	Contribuye activamente en el diálogo con sus propuestas para lograr acuerdos y compromisos con sus compañeros.	Trata de conciliar e integrar las distintas posturas para lograr acuerdos que satisfagan a todos los implicados.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: ***Afrontar situaciones de conflicto entre personas y grupos con actitudes positivas y constructivas, reflexionando sobre las situaciones, defendiendo con habilidad y estrategia sus posiciones y conciliando puntos de vista discrepantes.***	**Afronta los conflictos con el suficiente control emocional para analizar la situación en la que está implicado.**	Reacciona emocionalmente (se altera) ante el conflicto, siendo incapaz de tomar una distancia afectiva que le permita su análisis y comprensión.	Le cuesta controlar su ansiedad ante el conflicto, lo afronta con estrés.	Afronta los conflictos con la suficiente distancia para analizar la situación en la que está implicado.	Es consciente de sus propias emociones ante el conflicto y no se deja llevar por ellas.	Comprende y toma conciencia tanto de sus propias emociones como de las de los otros en la vivencia del conflicto.
	Valora la dimensión positiva y constructiva del conflicto.	Vive el conflicto como algo negativo que contraría y frustra sus intereses.	Percibe el conflicto como un proceso duro/ disfuncional que pone en peligro la cohesión y unidad del grupo en torno a unos objetivos comunes.	Acepta y afronta el conflicto como algo natural que surge en toda convivencia.	Considera que del conflicto se pueden derivarse consecuencias positivas si se trata adecuadamente, aunque supone un alto coste de energía.	Valora el potencial positivo y transformador del conflicto, por lo que aboga por un tratamiento constructivo del mismo.
	Muestra comprensión y consideración hacia las necesidades, intereses y posiciones de los otros.	Le cuesta descentrase de su perspectiva para comprender la de los demás.	Trata de ponerse en el lugar del otro y comprender sus necesidades, aunque le cuesta diferenciarlas de las suyas propias (a menudo las confunde).	Promueve un clima de respeto y diálogo en el que todos puedan expresarse y ser escuchados.	Muestra empatía en la comprensión y consideración de las posiciones de los demás.	Muestra una sincera y máxima consideración con las necesidades profundas de los demás.
	Muestra asertividad y estrategia en el planteamiento y la defensa de las posiciones propias.	Expone sus posiciones con rotundidad y firmeza, pero muestra dificultades para variar su perspectiva.	Se muestra abierto al diálogo y expresa sus opiniones, pero se debilita en su posición cuando se crea un clima competitivo o el proceso toma una dirección imprevista.	Expresa con claridad y honestidad sus posiciones e intereses, y sabe defenderlos en un clima de diálogo.	Sabe plantear y defender sus posiciones, planificando su estrategia y adaptándola al proceso con flexibilidad.	Analiza y planifica las estrategias más adecuadas, respondiendo con agilidad y versatilidad en los procesos de negociación.
	Concilia puntos de vista discrepantes en la búsqueda de alternativas satisfactorias.	Se muestra poco flexible para variar la perspectiva propia y considerar nuevas alternativas al conflicto.	Se muestra flexible y dispuesto a ceder en su posición para lograr compromisos entre las partes.	Trata de conciliar e integrar las distintas posturas para lograr acuerdos que satisfagan a los implicados.	Se muestra abierto y creativo para generar alternativas de salida positiva al conflicto.	Promueve un clima en el que todos puedan contribuir para construir una salida negociada y consensuada ante el conflicto.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: *Tratar las situaciones de conflicto con versatilidad, habilidad y sentido ético, y ejercer funciones de mediación entre personas, grupos y organizaciones.*	**Muestra alto autocontrol emocional y comprensión de emociones ajenas en situaciones estresantes y / o amenazantes.**	Pierde el control emocional cuando percibe el conflicto como amenaza, poniéndose a la defensiva o agrediendo.	Cuando se endurece el conflicto, vive con estrés y tensión la situación y se siente debilitado en su posición.	Comprende y toma conciencia tanto de sus propias emociones como de las de los otros en la vivencia del conflicto.	Soporta bien la tensión en situaciones de conflicto con alto contenido de tensión y amenaza.	En situaciones de endurecimiento patente del conflicto, es capaz de facilitar y sostener un clima y espacio de diálogo, sin atacar ni sentirse atacado.
	Valora el potencial del conflicto como motor de cambio e innovación.	No se muestra capaz de reconducir el conflicto hacia un espacio de encuentro del que se deriven consecuencias positivas para las personas, grupos u organizaciones.	Es capaz de situarse en una perspectiva positiva que facilite acuerdos y pequeños logros positivos.	Valora el potencial positivo y transformador del conflicto, por lo que aboga por un tratamiento constructivo del mismo.	Sabe llevar el conflicto a un terreno positivo que facilite el diálogo, la negociación y el compromiso entre las partes.	Muestra una actitud positiva y colaborativa ante el conflicto, promoviendo una integración constructiva entre las partes que se deriva en logros y mejoras claramente perceptibles para los implicados.
	Analiza y comprende el conflicto como mecanismo de negociación de espacios de poder y participación.	Percibe el conflicto de interés como disfunción y tensión, sin capacidad para profundizar en el análisis de sus causas.	Trata de analizar y afrontar el conflicto en términos estructurales, clarificando responsabilidades y canales de comunicación.	Reflexiona sobre las dinámicas de poder y participación implicadas en el conflicto, e integra esta perspectiva en su análisis y comprensión.	Capta y analiza con habilidad las dinámicas de poder y participación implicadas en los procesos de conflicto.	Se maneja con habilidad en las dinámicas políticas del conflicto, contribuyendo con su mediación a la reequilibración de los espacios de poder y participación.
	Realiza un análisis eficiente de los procesos en el desarrollo del conflicto, tanto a nivel afectivo y cognitivo como conductual.	Actúa precipitadamente buscando salidas rápidas ante el conflicto, sin analizar las dimensiones y procesos implicados en el mismo.	Le cuesta analizar y comprender el proceso de desarrollo del conflicto, así como las dimensiones afectivas y cognitivas implicadas en el mismo.	Sabe analizar qué ha sucedido en las distintas fases y secuencias de gestación y desarrollo del conflicto.	Analiza el proceso del conflicto teniendo en cuenta las emociones, representaciones y conductas implicadas en el mismo.	Analiza y comprende en profundidad cómo se sienten, qué piensan y cómo actúan en cada momento las partes implicadas en el conflicto.

	Muestra flexibilidad y versatilidad en las actitudes adoptadas, y en las estrategias y tácticas empleadas en el tratamiento del conflicto.	Muestra falta de previsión y rigidez en sus actitudes y estrategias ante el tratamiento del conflicto y el proceso de negociación.	Planifica sus estrategias y tácticas ante el conflicto, pero muestra poca versatilidad en actitudes y tácticas durante los procesos de negociación.	Analiza y planifica las estrategias más adecuadas para el tratamiento del conflicto, respondiendo con agilidad y versatilidad en los procesos de negociación.	Muestra gran habilidad y estrategia en la planificación y desarrollo de los procesos de negociación.	Sabe colaborar, ceder, acomodarse, huir, competir, comprometerse y consensuar de forma adecuada a cada contexto y proceso de negociación.
	Es capaz de ejercer funciones y roles de mediación en situaciones de conflicto entre personas, grupos y organizaciones.	No muestra ninguna disponibilidad para intervenir en procesos de conflicto y negociación en los que no está directamente implicado.	Le cuesta intervenir en situaciones de conflicto ejerciendo funciones de mediación, ya que tiende a implicarse afectivamente en los mismos.	Muestra su disponibilidad para ejercer el rol de mediador, siendo bien aceptado por las partes implicadas.	Mantiene una posición adecuada cuando ejerce funciones de mediación, facilitando los acuerdos y compromisos entre las partes.	Es elegido como mediador en situaciones de conflicto. Es capaz de mantener colaborando a las partes hasta construir juntos una salida consensuada y asumir compromisos satisfactorios y duraderos.

Capítulo IV
COMPETENCIAS GENÉRICAS SISTÉMICAS

Suponen destrezas y habilidades relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema o conjunto. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo.

Se han agrupado las competencias sistémicas en tres apartados: de organización, de capacidad emprendedora y de liderazgo.

En el apartado organización hemos incluido tres competencias: "gestión por objetivos", "gestión de proyectos" y "orientación a la calidad". Las dos primeras hacen referencia a dos herramientas básicas: gestionar por objetivos, técnica que puede aplicarse a cualquier ámbito personal, social o institucional; y la gestión por proyectos, competencia muy desarrollada en el ámbito universitario. La "orientación a la calidad" es una exigencia del mundo actual: no basta hacer las cosas, sino que hay que hacerlas bien, hay que buscar la excelencia en todo lo que hacemos. Desarrollar esta competencia en la vida universitaria supone, en primer lugar, asumir el desafío de intentar hacer bien las cosas, de preocuparse de realizar los trabajos no de cualquier manera, sino que lleven el sello impregnado de calidad. La calidad empieza por uno mismo, por todo lo que hace, por cómo lo hace y lo aplica. Es la búsqueda de la excelencia y de la mejora continua.

El segundo apartado es el de competencias de capacidad emprendedora y está configurado por tres competencias: la "creatividad", el "espíritu emprendedor", y la "innovación". La "creatividad" supone la habilidad de responder de modo original a las demandas de un contexto dado. Significa aplicar el conocimiento de modo creativo para resolver situaciones comunes en un contexto o entorno dado. El "espíritu emprendedor" es una competencia muy demandada en la actualidad. Faltan personas con características emprendedoras, que asuman riesgos, que crean en sí mismas, y tomen la iniciativa para emprender proyectos, actividades, empresas que puedan promover e impulsar. Finalmente, la tercera competencia de este apartado es la "innovación". La innovación

como competencia personal se entiende como la capacidad de dar respuesta satisfactoria a las necesidades personales, organizativas y sociales modificando los procesos y resultados. El desarrollo de esta competencia requiere una disposición favorable para pensar de otro modo, siendo capaz de ver y pensar desde distintas perspectivas. De ahí que se apoye en el pensamiento creativo.

Finalmente, el último apartado de las competencias sistémicas es el de liderazgo, que integra dos competencias básicas: la "orientación al logro" y el propio "liderazgo". La orientación al logro supone no perder de vista lo que uno pretende, clarificar lo que se espera conseguir, en definitiva, orientar la actividad hacia los resultados que se desean alcanzar. Son éstos los que marcan la *dirección* del comportamiento individual o del grupo y todo se supedita a la consecución del logro. Esta es una competencia nítidamente sistémica. Se necesita visión de futuro y una perspectiva holística que permita integrar los elementos y alinearlos en dirección al logro deseado. Esta competencia está muy ligada con la rentabilidad que puede ser individual, institucional pero también puede orientarse hacia una *rentabilidad social.*

La competencia de "liderazgo" se entiende como la capacidad de influir en otros para obtener de ellos lo mejor que sean capaces de dar y aportar. La competencia de liderazgo no es fácil de adquirir ni desarrollar. Algunos autores consideran el liderazgo como una competencia con una fuerte base de personalidad y, en gran parte, innata, por lo que no todas las personas pueden ser líderes. En la actualidad, se considera el liderazgo como una competencia que puede adquirirse y sobre todo desarrollarse con formación, experiencia y mucha práctica. Este es un aspecto muy positivo que puede desarrollarse y no es puramente algo innato, que se tiene o no se tiene.

COMPETENCIA CREATIVIDAD

Descripción

La creatividad ha sido uno de los principales motores del avance histórico de las ciencias y de las artes. Es fácil recordar nombres de investigadores, autores, artistas, etc., que, en un momento dado fueron capaces de construir alternativas innovadoras, a veces rompedoras, pero adecuadas. Es decir, con potencia para aportar una mejora significativa en su ámbito.

La actividad profesional o académica en ocasiones se caracteriza por una repetición constante de actividades y procedimientos: Algunas personas o situaciones que siempre repiten las mismas pautas o que se limitan a aplicar linealmente las orientaciones que regulan su marco de actuación. En ocasiones esto conduce al consumo de la motivación, a un cierto tono gris en las personas o en la calidad de las producciones. El estudiante, el profesional o potenciales clientes pueden llegar a padecer cierta monotonía, tener la impresión de estar quedándose atrás, de no estar aprovechando sus capacidades reales o, efectivamente, estar perdiendo buenas oportunidades que no se encuentran en un recorrido unidireccional y limitado carente de creatividad.

Sin embargo, otras personas, aun estando ubicadas en los mismos escenarios de actuación, con los mismos recursos a su disposición, son capaces de generar alternativas innovadoras y originales en la manera de enfocar las situaciones, afrontar los problemas, llevar a cabo procedimientos, realizar actividades, aplicar técnicas, diseñar estrategias, etc., siendo creativas.

Ello implica elementos como un buen grado de flexibilidad, originalidad, apertura mental, método y capacidad para estructurar y plasmar las aportaciones creativas. En definitiva, la competencia de creatividad queda definida aquí como la capacidad de abordar y responder satisfactoriamente a situaciones de forma nueva y original en un contexto dado.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses, valores

La competencia de creatividad se vincula con el pensamiento divergente. Es necesaria cierta capacidad de salirse de los raíles del pensamiento preestablecido para poder llegar a generar propuestas creativas. A su vez, las propuestas creativas permiten activar el pensamiento divergente en la persona que genera la nueva propuesta y también entre

quienes la comparten, que tienen la oportunidad de afrontar la realidad a través de un nuevo artefacto.

Igualmente se precisa cierta espontaneidad y capacidad de asombro. Las alternativas creativas están ahí. En ocasiones siempre han estado ahí, hasta que alguien ha desencadenado su propia espontaneidad o ha mirado al mundo con cierta ingenuidad, desprendiéndose de ideas preconcebidas y siendo capaz de dejarse asombrar por maravillas que parecían algo común.

Por otro lado, el desarrollo de la competencia de creatividad puede verse condicionada, en sentido positivo o negativo, por la autoestima de las personas. Una autoestima baja inhibe la creación ante el temor de repetir actuaciones que como en el pasado, conduzcan a la desaprobación por parte de las personas del entorno. Una autoestima excesivamente alta puede hacernos desencadenar propuestas creativas quizás innovadoras pero no adecuadas; es decir, desajustadas al contexto o con carencia de una potencia efectiva de mejora. Una autoestima ajustada es la que mejor puede permitir ejercitar la creatividad, sin miedo a la reprobación social, pero siendo sensatamente consciente de qué es innovador, adecuado y enriquecedor y qué no.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

Tanto en un marco académico como profesional, la competencia de creatividad conlleva importantes ventajas. La persona que ejerce su creatividad en los estudios o en su trabajo probablemente esté más motivada y disfrute más con su actividad que quien no lo hace. La repetición machacona de una determinada manera de estudiar o de ejercer la profesión, puede dar paso a nuevas propuestas que permitan crecer a la persona y avanzar a su entorno.

El entorno de una persona con una buena competencia de creatividad también se ve favorecido. La creatividad supone una ventaja competitiva importante también en ámbitos de reciente creación, donde quedan muchas cosas por hacer y por construir; sin embargo, quizás resulta aún más estratégica en los entornos en los que parece que todo está ya inventado. En este tipo de situaciones, la capacidad creativa puede ser la clave que marque la diferencia entre la excelencia y la mediocridad. En consecuencia, son muchos los sectores profesionales que priman esta competencia.

En el caso del estudiante, las oportunidades para ejercer la creatividad implican al menos dos ventajas importantes. Por un lado, suponen

una contribución formativa al desarrollo de la propia competencia de creatividad. Por otro lado, permiten al alumno reforzar su orientación al aprendizaje y cierta emancipación en el aprendizaje, responsabilizándose en mayor medida de su proceso de aprendizaje y apropiándose más de él, con las ventajas que esto conlleva.

Indicaciones para su incorporación al currículum académico

Ofrecer al alumno oportunidades para ejercer su creatividad supone un reto para el profesor. Implica flexibilidad en los contextos de la actividad académica o abrir espacios de optatividad y toma de decisiones en las orientaciones para la realización de actividades. Los primeros cursos universitarios son menos propensos a esta apertura y, por lo general, resulta más aconsejable establecer orientaciones más estructuradas. Los siguiente cursos y especialmente los últimos años, por el contrario, deben ofrecer oportunidades para construir y generar diseños, estrategias, informes, técnicas, proyectos, etc. en los cuales pueda ejercitarse y apreciarse la capacidad creativa.

Los tres niveles de dominio de la competencia corresponden a tres tipos de escenario que habitualmente se van sucediendo en el recorrido desde los primeros cursos a los niveles superiores. En primer lugar, se recogen indicadores relativos a la generación de alternativas innovadoras, a problemas y situaciones conocidas. En el segundo nivel se espera del alumno que sea capaz de plasmar de una manera formal sus aportaciones originales en ámbitos diversos. En el tercer nivel se contemplan indicadores que tienen que ver con un grado más avanzado de creatividad, con soluciones originales, prácticas, fiables, flexibles y complejas.

COMPETENCIA CREATIVIDAD

Definición: **Abordar y responder satisfactoriamente a situaciones de forma nueva y original en un contexto dado.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **Pensamiento divergente, espontaneidad, capacidad de asombro y de maravilla, autoestima, etc.**

Niveles de dominio:

1. Generar y transmitir nuevas ideas o generar alternativas innovadoras a los problemas o situaciones conocidos que se plantean.
2. Generar ideas originales y de calidad, que se pueden plasmar de una manera formal y defenderlas en situaciones y / o problemas tanto conocidos como desconocidos.
3. Aportar ideas y soluciones de amplia originalidad, prácticas y aplicables, flexibles y complejas, que afectan tanto a uno mismo y a los procesos en que está implicado, como a las personas y procesos cercanos.

Indicadores:

1. Fluidez, flexibilidad, capacidad de generar soluciones (cantidad de ideas, ideas que mejoran el resultado, ideas que abarcan varios ámbitos).
2. Originalidad (ideas innovadoras, ideas originales, ideas rupturistas).
3. Actitud/modo de ver el mundo (pensamiento crítico, apertura de mente, “sin límites”).
4. Método (por analogía o imitación, por asociación o integración, espontaneidad).
5. Capacidad de hacer algo con esas ideas (expresarlas o transmitirlas, plasmarlas de una manera formal, ponerlas en práctica).

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: ***Generar y transmitir nuevas ideas o generar alternativas innovadoras a los problemas o situaciones conocidos que se plantean.***	**Aporta sugerencias a las ideas, situaciones, casos o problemas que le plantean.**	Nunca plantea sugerencias o éstas no se generan de forma autónoma.	Aporta sugerencias bajo exigencia externa o dichas sugerencias son limitadas.	Aporta sus propias sugerencias ante los problemas o situaciones que se le plantean.	Genera un amplio abanico de ideas y/o soluciones ante las cuestiones planteadas.	Genera una gran cantidad de ideas alternativas, de forma fluida y/o anticipándose a los requerimientos externos.
	Las ideas que propone son innovadoras en cuanto a contenido, modo de realización, etc.	Se resiste a considerar o proponer ideas innovadoras.	Propone ideas que no aportan novedad respecto a lo ya existente.	Propone ideas innovadoras.	Hace aportaciones de mejora innovadoras en los procesos en los que interviene de forma directa.	Sobresale por sus aportaciones innovadoras.
	Se plantea que existen diversas maneras de hacer las cosas. "Presenta un cierto inconformismo".	No se cuestiona la situación o la realidad en la que se encuentra. Se limita a trabajar según la forma establecida.	Se cuestiona, pero acepta como inamovible, la realidad en la que vive.	Se plantea que existen diversas maneras de hacer las cosas. "Presenta un cierto inconformismo".	Se cuestiona los modos de hacer tradicionales y plantea nuevas formas de hacer las cosas para mejorar.	Detecta las situaciones susceptibles de mejora y propone soluciones innovadoras.
	Basándose en lo que conoce, genera nuevas ideas o soluciones a situaciones o problemas.	No es capaz de extrapolar sus conocimientos a otros campos.	Es capaz de extrapolar sus conocimientos, pero ello no le ayuda a generar nuevas ideas.	Reconoce ideas valiosas o soluciones prácticas que hayan funcionado en otro entorno.	Genera nuevas ideas por analogía con otras situaciones o problemas ya vividos.	Reconoce ideas valiosas o soluciones prácticas que hayan funcionado en otro entorno y las adapta y desarrolla en el suyo.
	Transmite o expresa a otros las nuevas ideas generadas.	No es capaz de expresar sus nuevas ideas.	Expresa con dificultad las ideas que genera.	Puede expresar y transmitir a otros las nuevas ideas generadas.	Comparte las ideas generadas y se las hace comprender al resto.	Al compartir sus ideas, genera un ambiente creativo.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: *Generar ideas originales y de calidad, que se pueden plasmar de una manera formal y defenderlas en situaciones y / o problemas, tanto conocidos como desconocidos.*	**Aporta sugerencias propias de calidad ante los problemas o situaciones que se le presentan.**	Es incapaz de observar un problema desde distintos puntos de vista.	Plantea ideas ante situaciones nuevas, desde diversos puntos de vista.	Aporta sus propias ideas ante los problemas o situaciones desde distintas perspectivas.	Genera alternativas propias ante problemas y / o situaciones desde distintas perspectivas.	Genera una gran cantidad de ideas de calidad para elegir entre ellas la más adecuada.
	Las ideas que propone son originales o poco convencionales.	Se limita a repetir ideas.	Propone nuevas ideas que no se consideran originales.	Propone ideas originales.	Propone ideas originales que mejoran los procesos o grupos de los que forma parte.	Destaca por la originalidad de sus aportaciones y por el enfoque de sus soluciones.
	Tiene la mente abierta ante nuevas ideas y perspectivas.	No concibe la existencia de otras realidades distintas a la suya.	Sólo mantiene una actitud abierta en determinados ámbitos y situaciones.	Tiene la mente abierta ante nuevas ideas y perspectivas.	Es capaz de trasladar a los demás su apertura de mente.	Genera un ambiente abierto en el que las nuevas ideas son consideradas sin resistencia.
	Es capaz de integrar conocimientos de varias disciplinas, fuentes o ámbitos para generar ideas novedosas a problemas y situaciones conocidas o desconocidas.	No es capaz de integrar sus conocimientos previos para generar nuevos conocimientos o ideas.	Integra conocimientos de diversos campos pero sin que ello le sirva para generar ideas novedosas.	Genera nuevas ideas integrando conocimientos de varias disciplinas, fuentes o ámbitos.	Integra conocimientos e ideas para generar nuevos pensamientos aplicables a situaciones nuevas o imprevistas.	La integración que realiza de conocimientos genera ideas que mejoran las soluciones anteriores a un problema o situación conocida.
	Es capaz de plasmar de manera formal las ideas que genera (esquema, ecuación, etc.).	No es capaz de organizar sus nuevas ideas.	Le cuesta estructurar adecuadamente las nuevas ideas que ha generado.	Puede plasmar de manera formal las ideas novedosas generadas.	Puede hacer comprender al resto las nuevas ideas al plasmarlas de manera formal.	Al plasmar sus ideas de manera formal, fomenta las aportaciones creativas del resto del equipo.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: *Aportar ideas y soluciones de amplia originalidad, prácticas y aplicables, flexibles y complejas, que afectan tanto a uno mismo y a los procesos en los que está implicado, como a las personas y procesos cercanos.*	**Es capaz de generar ideas cuyas consecuencias superen su persona o ámbito de aplicación.**	Genera ideas con muy baja repercusión.	Genera ideas que le repercuten directamente, pero no afectan ni mejoran otros ámbitos.	Genera ideas que tienen consecuencias más allá de su persona.	Las ideas que genera afectan a más de un ámbito de aplicación, mejorando así los resultados generales.	Destaca por introducir soluciones singulares o punteras que mejoran varios aspectos o ámbitos de actuación.
	Las ideas que propone son *rupturistas* en cuanto a contenido, modo de realización, etc.	Las ideas que presenta no muestran singularidad u originalidad.	Las ideas que presenta son innovadoras pero basadas en soluciones ya existentes.	Propone ideas *rupturistas*. Aprecia lo *radical* o poco convencional.	Propone ideas *rupturistas* que favorecen el que los otros se cuestionen el "modus operandi" existente.	Realmente adopta nuevos enfoques, genera nuevas ideas y aporta creatividad en lo que hace. Mejora sistemas, procedimientos y procesos.
	Tiene una actitud en la que no se plantea límites a la generación de nuevos pensamientos.	Piensa ciñéndose a los límites establecidos, por bloqueos sociales, culturales, perceptivos, etc.	Le cuesta adoptar perspectivas divergentes en la generación de ideas.	Tiene una mente abierta que le hace no plantearse límites a la hora de generar nuevas ideas o soluciones.	Es capaz de pensar "out of the box" en ámbitos diversos y complejos.	Su perspectiva divergente contribuye a desarrollar la capacidad creativa del equipo.
	Utiliza métodos específicos para mejorar su creatividad.	No aplica ningún tipo de método que le permita mejorar su creatividad.	Utiliza un único método para generar nuevas ideas a los problemas o situaciones que se le plantean.	Aplica distintos enfoques que le permiten generar ideas creativas.	La práctica en los distintos enfoques le permite generar algunas ideas creativas de forma espontánea.	Ha desarrollado una competencia suficiente como para generar ideas de forma espontánea.
	Es capaz de elaborar las ideas generadas.	No es capaz de elaborar las ideas que propone. Las ideas que propone no son viables.	Es capaz de generar ideas viables, pero no es capaz de ponerlas en práctica.	Es capaz de poner en práctica las propias ideas generadas.	Encuentra y aplica con frecuencia soluciones prácticas y apropiadas ante problemas no habituales.	Es reconocido como generador de ideas, creativas, valiosas y aplicables que mejoran los resultados.

COMPETENCIA ESPÍRITU EMPRENDEDOR

Descripción

El espíritu emprendedor es la capacidad de comprometer determinados recursos por iniciativa propia con el fin de explotar una oportunidad, asumiendo el riesgo que esto comporta. Se dice que una persona es emprendedora si emprende con resolución acciones dificultosas o azarosas.

En un primer nivel de desarrollo, la persona con espíritu emprendedor afronta la realidad habitual con iniciativa. Parte de un adecuado concepto de sí mismo, su nivel de autoestima le permite actuar con confianza. Sopesa los riesgos y oportunidades y toma decisiones en consecuencia. Las decisiones las toma incluyendo consideraciones sobre sus propios intereses personales y las consecuencias sociales que puedan derivarse de ellas. Además, es capaz de anticipar los efectos de las acciones que emprende. Si percibe complejidad alta en la situación que debe afrontar, solicita ayuda.

En un segundo nivel, la persona que tiene espíritu emprendedor toma iniciativas contando con otros. Hace participar en sus iniciativas a otras personas o grupos, les implica en la asunción de riesgos, consiguiendo que los riesgos de los otros sean vistos como propios. Además, logra implicar a los demás en su visión de futuro.

Por último, al desarrollar esta competencia a tercer nivel, la persona es capaz de emprender proyectos complejos y ambiciosos. Tiene una visión de futuro y toma decisiones con confianza. Se implica en proyectos que tienen un aspecto de dimensión social.

Implicaciones con otras competencias, intereses, actitudes, valores

El espíritu emprendedor es (junto con la creatividad y la innovación) una de las competencias que componen el grupo de las que configuran la capacidad emprendedora.

Además, el dominio de esta competencia se relaciona con la automotivación (ya que implica iniciativa propia) y con el liderazgo, en tanto en cuanto se puede implicar y dirigir a otros desde la propia iniciativa. Tiene que ver con la resistencia y adaptación al entorno, pues ante los cambios caben dos actitudes opuestas, y la de adaptación precisa de la iniciativa y motivación para emprender acciones en una situación que se toma como oportunidad y no como amenaza. También se ve favorecida por un buen nivel de desarrollo de la competencia de toma de decisiones.

Las actitudes y valores se ponen en juego en la dimensión social y el análisis y asunción de riegos de otros como propios, así como en la valoración de consecuencias no sólo propias en la toma de decisiones.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

Para la superación de objetivos, tanto de aprendizaje como profesionales, se requiere el desarrollo de espíritu emprendedor. A medida que avanza el proceso formativo y crecen la autonomía del estudiante y la complejidad de las tareas que debe abordar, el espíritu emprendedor resulta una competencia cuyo desarrollo es imprescindible.

La persona que tiene espíritu emprendedor puede ser un elemento dinamizador en un grupo u organización, que facilite el desarrollo personal y la capacidad de compromiso y asunción de riesgos de sus miembros. Es una competencia que está desarrollada y debe estar adecuadamente desarrollada en quienes son líderes en su entorno.

Indicaciones para su incorporación al currículum académico

Se puede favorecer el desarrollo de esta competencia planteando estrategias de enseñanza-aprendizaje que requieran del estudiante el análisis explícito de las oportunidades y riesgos en una situación, así como la búsqueda de aliados para abordarla.

Cuando se realice trabajo en equipo, se puede plantear la necesidad de que una persona sea quien movilice a los demás, y deba conseguir su implicación en su iniciativa, a través del ejercicio del rol del emprendedor, de modo que se pongan en práctica las actitudes y estrategias necesarias para desarrollar el espíritu emprendedor.

Las herramientas de evaluación deben atender a todo el proceso de análisis y toma de decisiones, y no sólo a la solución adoptada.

COMPETENCIA ESPÍRITU EMPRENDEDOR

Definición: **Realizar proyectos por iniciativa propia, comprometiendo determinados recursos con el fin de explotar una oportunidad, y asumiendo el riesgo que ello acarrea.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **Automotivación, liderazgo, iniciativa, creatividad, innovación, construcción de un mundo nuevo.**

Niveles de dominio:

1. Afrontar la realidad habitualmente con iniciativa, sopesando riesgos y oportunidades y asumiendo las consecuencias.
2. Tomar iniciativas contando con otros, haciéndoles partícipes de su visión de futuro y sus proyectos.
3. Emprender proyectos ambiciosos (complejos y desafiantes), que implican una decisión social.

Indicadores:

1. Iniciativa.
2. Asunción de riesgos.
3. Visión.
4. Autoestima.
5. Influencia social.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: *Afrontar la realidad habitualmente con iniciativa, sopesando riesgos y oportunidades y asumiendo las consecuencias.*	**Toma iniciativas ante las situaciones que se le presentan en el día a día.**	Suele ser dubitativo tomando decisiones.	Con frecuencia depende de otros para la toma de decisiones.	Toma decisiones y sólo pide ayuda cuando percibe una gran complejidad.	En el día a día toma decisiones de forma autónoma.	Desarrolla una gran iniciativa, siendo reconocido socialmente por ello.
	Sopesa los riesgos y oportunidades, tomando decisiones en consecuencia.	Toma decisiones a la ligera sin analizar los riesgos.	Aún analizando los pros y contras evita tomar decisiones.	Valora los pros y contras de los riesgos y oportunidades y toma decisiones.	Sopesa bien los riesgos en situaciones complejas.	Hace un excelente análisis de los riesgos y los asume decidiendo con coherencia.
	Es capaz de anticipar los efectos de las acciones que emprende.	Tiene un comportamiento reactivo, sin visión a medio plazo.	Sus iniciativas, a veces, son poco acertadas por falta de visión.	Anticipa las consecuencias de las decisiones que toma.	Es capaz de anticipar el futuro a medio plazo.	Ve con claridad el futuro a largo plazo.
	Incluye criterios sociales en su toma de decisiones.	Es incapaz de percibir las consecuencias que sobre otros tienen sus decisiones.	Aunque conoce la repercusión social de sus iniciativas, antepone sus propios intereses.	Toma decisiones considerando tanto sus intereses personales como las consecuencias sociales.	Toma decisiones considerando las consecuencias sociales, que antepone a los intereses personales.	Prioriza parámetros sociales a la hora de iniciar y desarrolla proyectos.
	Tiene un concepto adecuado de sí mismo que le permite tomar iniciativas.	Su baja autoestima le impide movilizarse.	Su nivel de auto concepto a veces le hace dudar de sus posibilidades.	Su nivel de autoestima es ajustado a la realidad y le permite actuar con confianza.	El alto concepto de sí mismo y de los demás le genera una visión positiva de los otros.	Su elevada autoestima y su confianza en los demás hacen que logre implicar a otros en sus iniciativas.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: *Tomar iniciativas contando con otros, haciéndoles partícipes de su visión de futuro y sus proyectos.*	**Hace participar en sus iniciativas a personas y / o grupos.**	No cuenta con los otros.	No logra implicar a los otros, aunque lo intenta.	Sus iniciativas suelen ser aceptadas por los otros.	Consigue la implicación de otros en iniciativas que toma.	Sus iniciativas logran despertar el interés y el compromiso de los demás.
	Implica a los demás en la asunción de riesgos propios y ajenos.	No logra que se asuman riesgos.	Le cuesta conseguir que cada uno asuma los riesgos de los demás.	Hace que todos vean los riesgos de los demás como propios.	Logra que los demás asuman de forma compartida los riesgos.	Consigue un nivel de confianza de tal manera que facilita la asunción de riesgos sin recelos.
	Hace participar a otros en su visión de futuro en los proyectos que emprende.	No muestra interés en compartir con otros su visión.	No consigue que los demás compartan su visión de futuro.	Logra implicar a los demás en su visión de futuro.	Destaca con claridad por su visión de futuro.	Entusiasma a los demás con su visión de futuro, incluso siendo ésta a largo plazo.
	Promueve proyectos que enriquecen a los que le rodean.	Descarta las iniciativas que no le benefician personalmente.	Tiene dificultades para emprender proyectos que enriquecen a los que le rodean.	Emprende proyectos que tienen efectos positivos en otros.	Promueve iniciativas entre cuyos fines tiene importancia el beneficio social.	Considera comprometidamente en todo proyecto el beneficio que aportará a la comunidad.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: *Emprender proyectos ambiciosos (complejos y desafiantes), que implican una decisión social.*	**Pone en marcha nuevos proyectos de alcance.**	Carece de iniciativa para poner en marcha proyectos de cierta complejidad.	Se bloquea ante proyectos complejos, aunque los inicie.	Toma la iniciativa para emprender proyectos complejos.	Pone en marcha proyectos ambiciosos.	Destaca por la capacidad de iniciativa y por el entusiasmo que desarrolla en proyectos de cierta envergadura.
	Se compromete llevando la iniciativa en proyectos complejos y desafiantes.	Ante grandes proyectos prefiere no implicarse.	Su grado de compromiso en proyectos complejos baja ante las dificultades.	Emprende, comprometiéndose, proyectos complejos.	Busca proyectos que le plantean desafíos, aunque estos sean complejos.	Asume el liderazgo y lleva a cabo, siendo capaz de implicar a otros, proyectos muy complejos.
	Tiene una visión de futuro que vive intensamente y le lleva a tomar iniciativas.	Es incapaz de ver a largo plazo.	Ante la visión de futuro se retrae y necesita apoyo externo.	Tiene visión de futuro y toma decisiones con confianza.	Su visión de futuro le lleva a plantearse nuevas iniciativas.	Tiene clara la visión de futuro a medio y largo plazo, tomando iniciativas arriesgadas e implicando a otros en el proyecto.
	Se compromete con proyectos de dimensión social.	Muestra indiferencia ante proyectos de carácter social.	Demuestra interés sólo en formular y plantear proyectos sociales. No se implica lo suficiente.	Se implica en proyectos cuya dimensión social es uno de los aspectos, si bien no el predominante.	La dimensión social de los proyectos le motiva para comprometerse con ellos o emprenderlos.	Propone y emprende proyectos con una dimensión social predominante.

COMPETENCIA INNOVACIÓN

Descripción

La *innovación* es una acción deliberada que comporta la introducción de algo nuevo en un sistema u organización, modificando sus procesos (estructuras, procedimientos u operaciones) y cuyo resultado supone una mejora en los productos, es decir, en el logro de los objetivos (Martín y Rivas, 1984; Tejada, 1998; Rivas, 2000).

Así, la competencia de innovación se desarrollará cuando la persona sea capaz de modificar los procesos y resultados para dar una respuesta satisfactoria a las necesidades y demandas personales, organizativas o sociales que se planteen. Los elementos que caracterizan un proceso de innovación permiten identificar indicadores de progreso para el trabajo y evaluación de esta competencia:

- La *intencionalidad*: la innovación no es un cambio casual o accidental sino intencional, deliberado y sistemático. Así, un primer elemento a trabajar será la capacidad para reconocer situaciones necesitadas de cambio y mejora, y la oportunidad de hacerlo.
- La *actitud y posición personal* adoptada ante la innovación: la posibilidad de innovar requiere la apertura y disposición por parte de la persona para pensar de otra manera, analizar y abordar la realidad desde otras perspectivas. En función de dicha posición, la persona podrá adoptar un rol más o menos activo ante la innovación y sus implicaciones, reflexionando sobre: cómo hacer las cosas de otra manera mejor, a quién y cómo afectará eso, y por qué y para qué hacerlo (las causas y fines de la innovación, los métodos, y los agentes e implicados).
- La *búsqueda de nuevos métodos*: es la apertura y disposición de la persona para hacer las cosas de otra manera; y que, en consecuencia, se traducirá en la búsqueda activa de cursos alternativos de acción, valorando su adecuación a la situación y a los fines de la innovación.
- La *aplicación de métodos novedosos*: la puesta en práctica de la innovación dependerá, finalmente, de la disposición para experimentar con nuevos procesos ensayando procedimientos y recursos no utilizados previamente, sea adaptando métodos y soluciones conocidas a una nueva situación o generando nuevos procedimientos adecuados al contexto de la innovación.
- La *valoración de los resultados*: otra característica propia de la innovación es su orientación a la mejora; se trata de un tipo de

cambio que adopta una dimensión constructiva, creativa o transformadora. Por ello, producir y promover la innovación requiere también ser capaz de analizar sus resultados: anticipar los resultados esperados, prever los riesgos y beneficios y valorar la rentabilidad de los resultados obtenidos.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses y valores

El desarrollo de esta competencia se potenciará facilitando el conocimiento y comprensión de lo que es la innovación y los procesos en ella implicados: identificar qué es una innovación y diferenciarla de otros tipos de cambio, conocer y comprender las fases y estrategias para su gestación y desarrollo, analizar las condiciones que favorecen y restringen su desarrollo y los roles y actitudes de los agentes implicados.

El dominio de esta competencia dependerá fundamentalmente del desarrollo de actitudes y procedimientos que están, a su vez, estrechamente relacionados con otras competencias. En primer lugar, con aquellas que posibilitan la apertura al cambio y la creación, es decir, con creatividad, orientación al aprendizaje, orientación al logro y espíritu emprendedor. En segundo lugar, con competencias instrumentales y sistémicas que permitirán que la innovación se desarrolle conforme a un proceso planificado, sistemático y ajustado a un contexto de intervención, tales como resolución de problemas, toma de decisiones, gestión de proyectos y orientación a la calidad. Finalmente, con aquellas otras que permitirán la mejor consideración al contexto social y personal en el que se desarrollará la innovación, trabajo en equipo y liderazgo.

Importancia para la vida estudiantil y profesional

El actual contexto de cambio permanente, que caracteriza la era postindustrial y del conocimiento, hace que la innovación se haya convertido en un valor central para la supervivencia y desarrollo de las organizaciones: éstas ya no serán buenas por tradición o costumbre sino por su capacidad para cambiar y dar una respuesta ágil y flexible a las demandas cambiantes de sus usuarios externos e internos, en una orientación constante hacia la calidad del servicio. Las empresas e instituciones tendrán potencial innovador en la medida en que cuenten en su seno con profesionales creativos e innovadores, al tiempo que desarrollen procesos y estructuras que aprovechen e integren ese potencial individual y lo transformen en capital de la organización.

El desarrollo de este valor en alza facilitará a los estudiantes su acceso al mercado laboral y su adaptación al puesto de trabajo en un contexto de estas características. Además potenciará un desarrollo personal de actitudes de flexibilidad, apertura y adaptación al entorno que le capacitará para una adaptación activa y responsable en un contexto social que comparte esas mismas características.

Orientaciones para su incorporación al currículum

En el contexto universitario podemos crear u optimizar el aprovechamiento de tres tipos de situaciones que nos permitan trabajar y evaluar esta competencia con los estudiantes:

- En un primer nivel, refiriéndose a sus propios procesos de trabajo para afrontar problemas o situaciones cuya resolución requiera la introducción de nuevos procedimientos, herramientas o procesos. Para ello deberá identificar aquello en lo que debe mejorar, buscar y analizar cursos alternativos de acción, tomar una decisión fundada, aplicar el nuevo procedimiento y analizar si ha logrado una mejora en los resultados.
- En un segundo nivel se trabajaría con situaciones, casos o problemas, que pueden ser reales o hipotéticos en los que deberá analizar y plantear un proceso sistemático de innovación. Pudiera referirse a cualquier contexto, pero sería especialmente adecuado el tratamiento de casos y situaciones propios de su ámbito profesional planteados al nivel de complejidad que permita la asignatura y curso. Lo específico de este nivel será la sistematicidad con la que se plantea el tratamiento de la innovación: detectar con precisión las necesidades y oportunidades de mejora de una situación, hallar y analizar diversos métodos y alternativas, valorar a quién y cómo afectarán los posibles cambios, y prever los eventuales riesgos o beneficios, para adaptar o generar la solución más adecuada a la situación. El planteamiento no requiere la aplicación de la innovación, para no limitar las posibilidades de su desarrollo.
- Finalmente, un tercer nivel de complejidad implicaría, además de la justificación y el proyecto, la aplicación de la innovación proyectada en un contexto real y el análisis de los resultados obtenidos. Esta condición limita sus posibilidades de desarrollo fuera de situaciones directamente ligadas a la práctica profesional, más propias de los programas de *practicum* y postgrado.

Los indicadores de evaluación propuestos aportan pautas para observar el progreso de la competencia en los componentes que cada uno de estos tres tipos de situaciones propicia. Aunque en algunas ocasiones el profesor pueda observar el curso de la acción, normalmente la técnica de evaluación empleada será el análisis del informe o memoria que los estudiantes presenten como resultado de su proceso de análisis y proyecto, básicamente un informe escrito al que se puede acompañar una presentación o defensa oral.

La evaluación del producto por el profesor puede completarse con el autoinforme o autoevaluación de los estudiantes, que ayudará al estudiante a centrarse en los elementos clave del proceso. El análisis y evaluación del trabajo por otros compañeros puede resultar especialmente interesante en el segundo y tercer tipo de situación, en las que, al abordarse situaciones profesionales, el trabajo de otros amplía y refuerza la comprensión y los recursos generados. Si bien parece lógico que la calificación final debiera emitirse al final del trabajo, una vez completados todos los pasos del proceso, será conveniente realizar también una revisión formativa al finalizar alguno de estos pasos para garantizar que se avanza en la dirección deseada.

COMPETENCIA INNOVACIÓN

Definición: **Dar una respuesta satisfactoria a las necesidades y demandas personales, organizativas y sociales, modificando o introduciendo elementos nuevos en los procesos y en los resultados.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionada con: **Creatividad, Orientación a la calidad, Gestión de proyectos, Orientación al logro, Espíritu emprendedor, Resolución de problemas, Toma de decisiones, Orientación al aprendizaje, Trabajo en equipo y Liderazgo.**

Niveles de dominio:

1. Introducir nuevos procedimientos y acciones en el propio proceso de trabajo para responder mejor a las limitaciones y problemas detectados.
2. Buscar y proponer nuevos métodos y soluciones (puede no implicar su aplicación) ante situaciones y / o problemas dados (reales o hipotéticos).
3. Diseñar y aplicar procesos innovadores que conducen a la obtención de mejores resultados ante situaciones y / o proyectos reales.

Indicadores:

1. Intencionalidad. Reconocimiento de situaciones necesitadas de cambio, mejora.
2. Actitud y posición personal ante la innovación: Apertura y disposición a pensar de otra manera.
3. Búsqueda activa de nuevos métodos y procesos aplicables: Apertura y disposición para hacer de otra manera.
4. Aplicación de métodos novedosos.
5. Análisis y valoración de resultados.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: ***Introducir nuevos procedimientos y acciones en el propio proceso de trabajo para responder mejor a las limitaciones y problemas detectados.***	**Reconoce las limitaciones y puntos débiles en sus procesos y métodos de trabajo.**	Se resiste a analizar o admitir limitaciones y errores en sus procesos de trabajo.	Le cuesta identificar las limitaciones y debilidades en sus procesos de trabajo.	Identifica las limitaciones y puntos débiles en sus procesos y métodos de trabajo.	Detecta con precisión los puntos débiles de sus métodos y procedimientos de trabajo.	Detecta con facilidad y acierto necesidades y oportunidades de mejora en el desarrollo de su trabajo.
	Reflexiona sobre nuevas formas de hacer las cosas.	No muestra reflexión sobre nuevas formas de hacer las cosas.	Le cuesta reflexionar o reflexiona con dificultad sobre nuevas formas de hacer las cosas.	Reflexiona con argumentos sobre cómo hacer las cosas de una forma diferente.	Le estimula la reflexión sobre cómo hacer las cosas de una forma diferente.	Con su reflexión estimula a los demás a reflexionar sobre cómo hacer las cosas de una forma diferente.
	Busca nuevos procedimientos y métodos para hacer las cosas.	No busca procedimientos distintos de hacer las cosas.	Le cuesta buscar y encontrar procedimientos alternativas de hacer las cosas.	Plantea alternativas respecto al proceso a seguir y los métodos a emplear.	Analiza procedimientos alternativos de acción.	Valora procedimientos alternativos de acción.
	Experimenta con procedimientos nuevos.	Se niega a aplicar nuevos procedimientos o recursos.	Le cuesta ensayar con nuevos procedimientos o recursos.	Ensaya procedimientos o recursos que no había utilizado previamente.	Aplica con actitud positiva nuevos procedimientos o recursos.	Experimenta con entusiasmo nuevos procedimientos o recursos, valorando su mejora.
	Identifica los resultados de la innovación.	No atiende a posibles mejoras obtenidas con nuevos métodos de trabajo.	Le cuesta ver las mejoras obtenidas con los nuevos métodos de trabajo.	Reconoce las mejoras obtenidas por innovar en su trabajo.	Analiza las mejoras obtenidas como consecuencia de la innovación.	Valora con acierto las mejoras logradas con los nuevos métodos de trabajo.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: *Buscar y proponer nuevos métodos y soluciones (puede no implicar su aplicación) ante situaciones y / o problemas dados (reales o hipotéticos).*	**Analiza una situación dada e identifica aspectos necesitados de mejora.**	Falla en identificar (no sabe / no discrimina) necesidades de mejora en situaciones dadas.	Le cuesta identificar necesidades de mejora en situaciones dadas.	Analiza una situación dada e identifica aspectos necesitados de mejora.	Identifica con acierto las necesidades de mejora ante una situación determinada.	Detecta con precisión las necesidades y oportunidades de mejora en una situación dada.
	Tiene en cuenta a quién y cómo afecta la innovación.	No considera a quién y cómo afectaría la introducción de cambios.	Le cuesta entender a quién y cómo afectaría la introducción de cambios.	Tiene en cuenta a quién y cómo afectaría la introducción de cambios.	Analiza en profundidad a quién y cómo afectaría la introducción de cambios.	Valora con acierto a quién y cómo afectaría la introducción de cambios.
	Encuentra nuevos métodos de hacer las cosas.	Sólo da con una manera de hacer las cosas en cada situación.	Plantea soluciones sin una revisión fundamentada.	Halla diversos métodos y soluciones previamente empleados.	Analiza métodos y soluciones alternativas aplicadas en situaciones similares.	Valora de manera fundamentada cursos alternativos de acción aplicables a la situación.
	Propone métodos y soluciones innovadores.	Le cuesta adaptar métodos y soluciones conocidas a la situación.	Propone soluciones genéricas sin tener en cuenta la adecuación al contexto.	Propone nuevos métodos y soluciones adaptados a la situación.	Adapta adecuadamente métodos y soluciones a la situación.	Genera métodos y soluciones nuevos adecuados para la situación.
	Analiza riesgos y beneficios de la innovación.	No prevé los eventuales riesgos y beneficios de la innovación.	Le cuesta prever los eventuales riesgos y beneficios derivados de la innovación.	Prevé los eventuales riesgos y beneficios derivados de la innovación.	Valora los eventuales riesgos y beneficios derivados de la innovación.	Valora cada uno de los posibles riesgos y beneficios derivados de la innovación, concretando los pros y contras de cada uno de ellos.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: ***Diseñar y aplicar procesos innovadores que conducen a la obtención de mejores resultados ante situaciones y/o proyectos reales.***	**Identifica necesidades de mejora en situaciones y contextos complejos.**	No discrimina necesidades de mejora en situaciones y contextos complejos.	Le cuesta identificar necesidades de mejora en situaciones y contextos complejos.	Identifica necesidades de mejora en situaciones y contextos complejos.	Aplica sistemáticamente un método para identificar necesidades de mejora en situaciones complejas.	Define fundamentadamente las necesidades y oportunidades de mejora en situaciones y contextos complejos.
	Reflexiona sobre las causas y fines de la innovación.	No reflexiona respecto a por qué y para qué introducir la innovación.	Le cuesta fundamentar el por qué y para qué introducir la innovación.	Reflexiona sobre por qué y para qué introducir la innovación.	Fundamenta con argumentos el por qué y para qué introducir la innovación.	Justifica convincentemente por qué y para qué sirve la innovación.
	Encuentra nuevos métodos de hacer las cosas de otra manera.	Propone alternativas sin referencia a los fines.	Le cuesta vincular las diferentes alternativas con los fines de la innovación.	Vincula las alternativas que propone con los fines de la innovación.	Valora la coherencia de las diversas alternativas con los fines de la innovación.	Selecciona con criterio la alternativa más coherente con los fines de la innovación.
	Utiliza métodos y soluciones adecuadas a la innovación.	Aplica soluciones conocidas sin considerar su adecuación al contexto.	Le cuesta adaptar los métodos y soluciones al contexto de la innovación.	Aplica métodos y soluciones adaptadas al contexto de la innovación.	Adapta con acierto los métodos y soluciones al contexto de la innovación.	Genera nuevos procedimientos adecuados al contexto.
	Analiza riesgos y beneficios.	No considera los riesgos y beneficios de la innovación.	Le cuesta prever los riesgos y beneficios de la innovación.	Prevé eventuales riesgos y beneficios de la innovación.	Estima sistemáticamente los riesgos y beneficios de la innovación.	Pondera con acierto los riesgos y beneficios de la innovación y su incidencia en los resultados.
	Obtiene resultados con la innovación.	No obtiene resultados perceptibles con la innovación.	Logra resultados poco relevantes con la innovación.	Consigue una mejora apreciable en los resultados con la innovación.	Obtiene una mejora relevante y significativa en los resultados.	Logra una mejora sobresaliente en los resultados por la innovación.

COMPETENCIA GESTIÓN POR OBJETIVOS

Descripción

La gestión por objetivos, desarrollada inicialmente como herramienta empresarial, se aplica actualmente a todos los ámbitos de la vida activa. Implica la definición clara y concreta de las metas u objetivos a lograr y organiza en el tiempo la asignación de recursos necesarios para hacerlo, por lo que pretende optimizar el tiempo y el esfuerzo en la consecución de las metas establecidas. Supone el establecimiento de un sistema de control periódico que muestre en cada momento el grado de avance logrado y facilite así la toma de medidas para corregir las desviaciones potenciales.

La actividad a la que se aplique puede ser empresarial, académica o personal, individual o colectiva. Lo relevante es que se definen claramente, para todas las personas implicadas, la situación final a la que se pretende llegar y los medios que se consideran necesarios para recorrer el camino entre la situación de partida y esa situación final.

Esta definición clara de los objetivos condiciona el conjunto de tareas a realizar. Aquellas que forman parte del camino, es decir, que ayudan a avanzar hacia los objetivos son las que se deben llevar a cabo, mientras que las que no contribuyen a ese avance quedan relegadas a un segundo lugar o, incluso, en eliminadas. Se trata, pues, no tanto de "hacer las cosas bien" sino de "hacer bien las cosas que hay que hacer".

Exige, en primer lugar, ser capaz de establecer los objetivos. Los planteados en términos genéricos o de "buenos deseos", como *mejorar, crecer, desarrollarse,...* no son útiles para la gestión por objetivos. Debe definirse con claridad y precisión la situación a la que se aspira de forma tal que cualquiera de las personas que intervienen en el proceso comprendan sin dudas en qué consiste y cómo se puede medir si se ha alcanzado o no, así como cuál es el desfase que en cualquier momento existe entre la realidad y la situación deseada.

Incluye, una vez establecidos los objetivos finales, la planificación en el tiempo de objetivos intermedios y de la cuantía de los recursos que a lo largo del tiempo de realización habrá que utilizar para avanzar conforme a lo planificado. Bien entendido que, cuando se trata de objetivos a largo plazo y dado el dinamismo del entorno, tanto la planificación como la asignación de recursos e incluso los propios objetivos finales pueden estar sometidos a revisiones periódicas para adaptarse a los cambios que hayan podido producirse. Es decir, la gestión por objetivos supone la *flexibilidad* como característica intrínseca.

Pretende, por último, la integración de los esfuerzos y recursos del grupo u organización en un proceso común conocido por todos.

Implicaciones con otras competencias, intereses, actitudes, valores

Está, en primer lugar, directamente relacionada con la competencia de planificación, puesto que la gestión por objetivos incluye planificar en el tiempo.

Supone una actitud positiva y proactiva ante la realidad. En lugar de reaccionar, esto es, de adaptarse a posteriori a las variaciones producidas en el entorno, la gestión por objetivos exige una anticipación de lo que se quiere que ocurra (las metas u objetivos a lograr) y, en ese sentido, crear el futuro más que adaptarse a él.

Exige el uso del pensamiento analítico, el pensamiento sistémico, el pensamiento práctico y el pensamiento creativo. En tareas colectivas, también el pensamiento colegiado, pues requerirá el consenso de las personas implicadas.

Se relaciona, a su vez, con otras competencias sistémicas como la gestión de proyectos, la orientación al logro y el liderazgo; con competencias interpersonales como el trabajo en equipo, la adaptación al entorno y la negociación, y con competencias instrumentales como la comunicación (tanto oral como escrita), la gestión del tiempo y la resolución de problemas.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

Un estudiante puede optar por ir dejando pasar los días acomodándose a realizar las tareas que en cada momento se plantean como urgentes o puede establecer sus propios objetivos (prepararse para ser un buen profesional, superar los exámenes) y establecer su propio camino para alcanzarlos. El estudio intensivo en vísperas de los exámenes y las jornadas interminables para completar un informe justo antes de la fecha límite para entregarlo son ejemplos de falta de planificación.

Si el estudiante definiera desde el comienzo del curso la que pretende que sea su situación en junio y estableciera su programa de estudio y de realización del resto de actividades académicas en función de esa situación deseada estaría aplicando la gestión por objetivos. Su distribución del tiempo se acomodaría a dar pasos de forma planificada hacia la situación final deseada. Las actividades o tareas

que no le ayudaran a avanzar en ese camino dispondrían de menos tiempo o se eliminarían.

Lo mismo ocurriría en los trabajos grupales. La distribución del tiempo individual y colectivo se haría en función de la eficiencia en el logro de los objetivos. El primer efecto sería un ahorro considerable de tiempo y una mayor velocidad de avance.

En la vida profesional ocurre lo mismo. Dedicamos excesivo tiempo a tareas "no necesarias" simplemente porque "siempre se ha hecho así". La clarificación de los objetivos a lograr facilitaría la revisión de los procesos habituales y su mejora en términos de eficiencia.

Indicaciones para su incorporación al currículum académico

Establecer objetivos y planificar no son habilidades innatas. El estudiante debe aprender a hacerlo y para ello requerirá instrucciones y ejercitación.

Los profesores pueden, por una parte, transmitir su propia planificación de la asignatura (actividades a desarrollar a lo largo del curso) en relación con los objetivos explícitos a alcanzar y, por otra, pueden pedir a los estudiantes que realicen su propia definición de objetivos y su propia planificación para alcanzarlos.

El uso de proyectos de larga duración como instrumento metodológico puede facilitar que los estudiantes apliquen a su realidad los conceptos de la gestión por objetivos.

En los trabajos encargados a grupos de estudiantes, el incluir entre las exigencias del trabajo la concreción por escrito de los objetivos del grupo y su organización del tiempo para desarrollarlos contribuiría a habituar a los estudiantes en el dominio de esta competencia.

COMPETENCIA GESTIÓN POR OBJETIVOS

Definición: **Dirigir una misión (académica, empresarial, lúdica o personal) hacia el alcance de unos objetivos personales o grupales con una dedicación eficiente de tiempo, de esfuerzo y de recursos.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **Motivación de logro, hacer que las cosas sucedan, Compromiso con los resultados. Pro actividad, capacidad de orientarse en forma activa frente a las situaciones, relaciones y problemas. Capacidad de asumir riesgos y tomar decisiones. Gestionar y optimizar los recursos.**

Niveles de dominio:

1. Establecer objetivos y metas, planificar su consecución y controlar su grado de avance.
2. Perseguir eficientemente los objetivos y metas trazados, analizando y respondiendo a las dificultades y reajustes oportunos.
3. Establecer objetivos y metas desafiantes compartiéndolos con otros para alcanzarlos.

Indicadores:

1. Establecimiento de metas y objetivos.
2. Control.
3. Superación de dificultades.
4. Uso de recursos.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: ***Establecer objetivos y metas, planificar su consecución y controlar su grado de avance.***	**Establece sus propias metas y objetivos a corto y medio plazo.**	No define sus propias metas y objetivos. O actúa sin relación a ellos.	Establece metas inapropiadas o no se implica con ellas.	Es capaz de establecer sus propios objetivos adecuadamente.	Establece bien sus metas y se implica en su consecución.	Tiene un plan bien establecido, que sabe justificar, muestra implicación y es capaz de llevarlo a término.
	Resuelve por sí mismo las dificultades básicas que encuentra para alcanzar los objetivos.	Se bloquea ante las dificultades básicas.	Precisa ayuda cuando se encuentra con dificultades básicas en la planificación.	Encuentra recursos para resolver las dificultades básicas que se le plantean.	Resuelve por sí mismo las dificultades básicas que encuentra, para cumplir sus planes.	Propone soluciones adecuadas para superar las dificultades básicas que encuentra.
	Adapta su plan de actuación y recursos a los objetivos trazados.	Su plan de actuación es inadecuado en relación a los recursos disponibles para los objetivos planteados.	Aún teniendo claros sus objetivos, no gestiona adecuadamente los recursos disponibles.	Su plan de actuación es coherente con los objetivos y con los recursos disponibles.	Hace un uso eficiente de los recursos disponibles para alcanzar sus objetivos.	Incorpora una forma que mejora la integración de los recursos y la metodología para alcanzar la meta.
	Establece tareas a realizar, plazos y controles básicos en las metas y objetivos.	Su plan de actuación no incluye indicadores de control o no los utiliza.	Formula inadecuadamente los indicadores de control.	Planifica el uso de indicadores para hacer el seguimiento de las tareas y plazos.	Realiza el seguimiento de las tareas y plazos, mediante los indicadores de control.	Adapta el plan en función del análisis realizado.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: ***Perseguir eficientemente los objetivos y metas trazados, analizando y respondiendo a las dificultades y reajustes oportunos.***	**Asume y se compromete con los objetivos y metas trazados.**	Le cuesta asumir los objetivos, yendo "a remolque".	Acata los objetivos que otros le plantean.	Asume los objetivos (los comprende, pregunta sobre ellos, etc.).	Asume los objetivos planteados de manera comprometida.	Se compromete con los objetivos y hace aportaciones para su clarificación y logro.
	Identifica dificultades y encuentra la forma de superarlas para alcanzar los objetivos.	Le cuesta reconocer las dificultades que surgen.	Reconoce las dificultades con que se encuentra, aunque no sabe resolverlas.	Encuentra formas de superar las dificultades que identifica.	Resuelve de forma práctica las dificultades que identifica.	Resuelve las dificultades de modo brillante y con aportaciones personales.
	Utiliza los recursos disponibles con eficiencia.	Hace uso inadecuado de los recursos a su alcance.	Utiliza los recursos disponibles, pero sin alcanzar los objetivos.	Logra los objetivos deseados con los recursos disponibles.	Sabe aprovechar eficientemente los recursos para el logro de los objetivos.	Optimiza en su desempeño el uso de los recursos para alcanzar sus objetivos.
	Revisa sistemáticamente el plan de actuación y lo modifica con el fin de mejorarlo.	Carece de sistema a la hora de revisar sus planes de actuación.	Es inconstante en la revisión de sus planes de actuación de acuerdo con los parámetros de control establecidos.	Analiza y ajusta periódicamente su plan de actuación, según los parámetros de control establecidos.	Analiza sistemáticamente su plan de actuación, aportando indicadores y métodos de control originales.	Hace un seguimiento cuidadoso, detallando las mejoras introducidas y superando lo especificado por los parámetros de control.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio. *Diseñar trabajos con estructura de proyecto, orientados al corto plazo, con pautas marcadas (planificación sin ejecución).*	**Describe la situación que justifica la necesidad del proyecto.**	No contextualiza un proyecto o plan de acción.	Identifica el tema del proyecto y a los implicados, pero no lo vincula con sus necesidades.	Justifica el proyecto aludiendo a las necesidades a las que responde.	Identifica con precisión la necesidad o necesidades a las que trata de dar respuesta el proyecto.	Aporta evidencias respecto a las necesidades que justifican el proyecto.
	Establece objetivos claros para el proyecto.	Formula incorrectamente los objetivos del proyecto o no sabe formularlos.	Formula objetivos ambiguos e imprecisos.	Formula objetivos claros para el proyecto.	Los objetivos del proyecto son precisos y operativos.	Los objetivos del proyecto son realistas y ambiciosos.
	Planifica las acciones a realizar para la consecución de los objetivos y los responsables de las mismas.	Enumera intenciones sin concretar las acciones ni los responsables.	Concreta acciones pero sin establecer responsables para cada una.	Establece las acciones concretas y fija los responsables.	Valora la viabilidad de las acciones que planifica.	Establece una secuencia óptima de acciones para el logro de los objetivos.
	Prevé y asigna los tiempos necesarios para completar las acciones previstas.	No prevé los tiempos para las acciones.	Prevé a grandes rasgos los tiempos necesarios para las acciones.	Planifica detalladamente los tiempos para las acciones.	Incorpora una previsión de tiempo adicional para imprevistos.	Prevé mecanismos de seguimiento del cumplimiento de tiempos.
	Planifica una evaluación de los resultados del proyecto.	No se plantea la evaluación de resultados.	Se plantea que es necesaria la evaluación de resultados sin planificar cómo llevarla a cabo.	Concreta, al menos parcialmente, quién, cuándo y cómo va a llevar a cabo la evaluación.	Planifica sistemáticamente quién, cuándo y cómo evaluará los resultados.	Planifica sistemáticamente quién, cuándo y cómo evaluará los resultados mediante indicadores contrastables.

COMPETENCIA GESTIÓN DE PROYECTOS

Descripción

Un *proyecto* es un esfuerzo que se lleva a cabo en un tiempo determinado para lograr el objetivo específico de crear un servicio o producto único, mediante la realización de una serie de tareas y el uso efectivo de recursos.

Así, diremos que una persona tiene la competencia de Gestión de Proyectos cuando es capaz de preparar, dirigir, evaluar y hacer el seguimiento de un proyecto de manera eficaz. Los elementos que integran un proyecto nos permitirán identificar los indicadores de progreso para el trabajo y evaluación de esta competencia:

- *Análisis de la realidad*: análisis de la situación y de las necesidades que contextualizarán y justificarán la necesidad del proyecto.
- *Definición de objetivos*: una formulación de objetivos claros y precisos, realistas pero ambiciosos, acordes con las necesidades detectadas y estratégicamente alineados, que será clave para integrar al equipo en torno a objetivos compartidos y estimularlo a la acción.
- *Determinación de acciones y tareas*: habrá que planificar acciones eficaces y eficientes a realizar para la consecución de los objetivos, y distribuir equilibradamente las responsabilidades y tareas entre los implicados.
- *Gestión de recursos*: habrá que prever, asignar y optimizar los recursos necesarios (tiempos, costes, materiales, etc.) para desarrollar las acciones previstas.
- *Evaluación*: habrá que planificar los mecanismos para el seguimiento del proyecto y la evaluación de los resultados (quién, cuando y cómo se realizará); e introducir los cambios y reajustes oportunos para la mejora del proyecto.
- *Riesgos*: es deseable considerar también los riesgos inherentes al proyecto, preverlos, identificarlos y anticiparlos de forma acertada.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses y valores

El enfoque global que requiere el desarrollo del trabajo por proyectos hace que esta competencia se relacione con otras muchas competencias instrumentales interpersonales y sistémicas. En primer lugar,

con el pensamiento sistémico y otras competencias relacionadas con la dimensión más técnica de la competencia, tales como toma de decisiones, planificación, gestión por objetivos; también con aquellas que tienen que ver con la iniciativa para transformar la realidad hacia su mejora, tales como: creatividad, innovación, espíritu emprendedor y orientación a la calidad. Finalmente, el hecho de que la mayoría de los proyectos, tanto en contextos reales como simulados sean, por su envergadura, proyectos compartidos, hace que el desarrollo de está competencia se vincule a la capacidad de trabajar y colaborar con otros: comunicación interpersonal, trabajo en equipo, pensamiento colegiado y liderazgo.

Importancia para la vida estudiantil y profesional

En el desempeño de la práctica profesional, el trabajo por proyectos tiene una presencia tan frecuente y relevante que esta forma de trabajo ha sido considerada como una alternativa congruente con el modelo de la práctica docente necesario para la formación de profesionales; especialmente en el caso de los técnicos, pero no sólo, ya que puede ser utilizado por los profesores, con mayor o menor intensidad, en la mayor parte de las disciplinas. Así, el Aprendizaje Basado en Problemas y su variante, Aprendizaje Basado en Proyectos, ABP (o PBL, de Project Based Learning), es uno de los métodos renovadores del proceso de enseñanza-aprendizaje que más se ha consolidado en las instituciones de Educación Superior del mundo occidental de los últimos años.

La utilización del PBL como estrategia de aprendizaje pretende que el proceso de aprendizaje se dé en la acción, es decir, que el estudiante aprenda haciendo, adquiriendo una metodología adecuada para afrontar los problemas que se le presentarán en su futura práctica profesional. Según Bará y Valero (2005), el PBL es una estrategia didáctica en la que los estudiantes, organizados en grupos, desarrollan proyectos. Sus objetivos son: integrar conocimientos y habilidades de varias áreas, desarrollar habilidades intelectuales de alto nivel, promover el aprendizaje y trabajo autónomo, el trabajo en equipo y la autoevaluación.

Orientaciones para su incorporación al currículum

En el contexto universitario podemos crear u optimizar el aprovechamiento de tres tipos de situaciones que permitan trabajar y evaluar esta competencia con los estudiantes:

- En un primer nivel, el diseño de trabajos con estructura de proyecto, orientados al corto plazo y en torno a ámbitos bastante delimitados o parciales, con pautas marcadas por el profesor. Se trata de realizar una planificación que no implica su ejecución.
- En el segundo nivel, planificar proyectos en colaboración con otros en situaciones poco estructuradas por parte del profesor, considerando plazos y ámbitos más amplios, previendo también incidencias y riesgos, aunque la planificación no implique la ejecución.
- Finalmente, planificar y ejecutar proyectos en contextos poco estructurados por parte del profesor, sobre ámbitos más globales y–/–o plazos más amplios, e incluso ejerciendo liderazgo sobre el proyecto. Este caso sí supone la ejecución del proyecto, por ejemplo, utilizando la metodología de proyectos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cuando se aplica estrictamente el PBL como estrategia de aprendizaje se puede, además, invertir la secuencia del proceso de aprendizaje tradicional: primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y, finalmente, se regresa de nuevo al problema para su resolución.

Para Bará y Valero (2005) un Proyecto puede ser más extenso o reducido, pero se construye a partir de una "pregunta motriz" que debe hacer que el proyecto sea: desafiante, problemático, complejo (integra varias actividades y es síntesis de información múltiple), conectado con la realidad, con diferentes posible soluciones, y que requiere la discusión y toma de decisiones. Posteriormente, para desarrollar sus pautas e instrucciones proponen recoger cinco aspectos: establecer el contexto, temario, objetivos, pregunta motriz, enunciado; definir entregables (dos o tres) y criterios de evaluación; enumerar tipos de actividades a desarrollar; introducir interdependencia positiva y exigibilidad personal; y establecer un esquema del plan de trabajo.

En este mismo sentido, en el TEC de Monterrey (2000) se atribuyen las siguientes características a los proyectos: presentan situaciones en las que el estudiante puede aprender a resolver problemas utilizando conocimientos relevantes; el trabajo se centra en explorar y trabajar un problema práctico con una solución desconocida; demandan la aplicación de conocimientos interdisciplinarios; y permiten la búsqueda de soluciones abiertas, dando así la oportunidad de generar nuevo conocimiento.

Los indicadores de evaluación propuestos aportan pautas para observar el progreso de la competencia en los distintos componentes, de

acuerdo con el grado de complejidad trabajado en cada una las situaciones. La técnica de evaluación empleada será fundamentalmente el análisis del Proyecto elaborado y, en su caso, también desarrollado, reflejado en el Informe, Memoria o Carpeta que los estudiantes presenten como resultado de su proceso, básicamente un informe escrito al que se puede acompañar una presentación o defensa oral.

La complejidad de la tarea que supone un proyecto global final (por reducido que sea) exige una evaluación formativa del proceso, al menos de ciertos productos parciales o entregables, para asegurar que el proyecto avanza en una dirección adecuada. La participación de los alumnos en el proceso de evaluación (autoevaluación y evaluación por pares), facilitará la comprensión y asunción de los elementos esenciales del proyecto.

Con respecto a la evaluación del Proyecto, se recomienda: tener el listado de los criterios (indicadores) de evaluación, de acuerdo con los objetivos; hacer un seguimiento regular de acuerdo con el plan de trabajo y los objetivos parciales (feedback efectivo); incluir en el proyecto elementos de autoevaluación del trabajo realizado; utilizar la carpeta del proyecto (colección ordenada del material del proyecto) como elemento de evaluación; y utilizar la evaluación por pares (cada grupo de estudiantes revisa periódicamente los resultados de otros grupos y los valora de acuerdo con la hoja de criterios hechos públicos).

COMPETENCIA GESTIÓN DE PROYECTOS

Definición: **Preparar, dirigir, evaluar y hacer seguimiento de un trabajo complejo de manera eficaz desarrollando una idea hasta concretarla en servicio o producto.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **Pensamiento sistémico, toma de decisiones, planificación, gestión por objetivos; creatividad, innovación, espíritu emprendedor y orientación a la calidad; comunicación interpersonal, trabajo en equipo y liderazgo. Actitudes tales como capacidad de trabajar y colaborar con otros.**

Niveles de dominio:

1. Diseñar trabajos con estructura de proyecto, orientados al corto plazo, con pautas marcadas (planificación sin ejecución).
2. Planificar proyectos en colaboración con otros en situaciones poco estructuradas, prever incidencias y riesgos (planificación sin ejecución).
3. Planificar y ejecutar proyectos en contextos poco estructurados, ejerciendo liderazgo sobre el proyecto (supuesta la ejecución del proyecto; por ejemplo, utilización de la metodología de proyectos en el proceso de enseñanza y aprendizaje).

Indicadores:

1. Análisis de la realidad.
2. Definición de objetivos.
3. Determinación de acciones y tareas.
4. Gestión de recursos.
5. Evaluación, control de cambios.
6. Riesgos.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio. ***Diseñar trabajos con estructura de proyecto, orientados al corto plazo, con pautas marcadas (planificación sin ejecución).***	**Describe la situación que justifica la necesidad del proyecto.**	No contextualiza un proyecto o plan de acción.	Identifica el tema del proyecto y a los implicados, pero no lo vincula con sus necesidades.	Justifica el proyecto aludiendo a las necesidades a las que responde.	Identifica con precisión la necesidad o necesidades a las que trata de dar respuesta el proyecto.	Aporta evidencias respecto a las necesidades que justifican el proyecto.
	Establece objetivos claros para el proyecto.	Formula incorrectamente los objetivos del proyecto o no sabe formularlos.	Formula objetivos ambiguos e imprecisos.	Formula objetivos claros para el proyecto.	Los objetivos del proyecto son precisos y operativos.	Los objetivos del proyecto son realistas y ambiciosos.
	Planifica las acciones a realizar para la consecución de los objetivos y los responsables de las mismas.	Enumera intenciones sin concretar las acciones ni los responsables.	Concreta acciones pero sin establecer responsables para cada una.	Establece las acciones concretas y fija los responsables.	Valora la viabilidad de las acciones que planifica.	Establece una secuencia óptima de acciones para el logro de los objetivos.
	Prevé y asigna los tiempos necesarios para completar las acciones previstas.	No prevé los tiempos para las acciones.	Prevé a grandes rasgos los tiempos necesarios para las acciones.	Planifica detalladamente los tiempos para las acciones.	Incorpora una previsión de tiempo adicional para imprevistos.	Prevé mecanismos de seguimiento del cumplimiento de tiempos.
	Planifica una evaluación de los resultados del proyecto.	No se plantea la evaluación de resultados.	Se plantea que es necesaria la evaluación de resultados sin planificar cómo llevarla a cabo.	Concreta, al menos parcialmente, quién, cuándo y cómo va a llevar a cabo la evaluación.	Planifica sistemáticamente quién, cuándo y cómo evaluará los resultados.	Planifica sistemáticamente quién, cuándo y cómo evaluará los resultados mediante indicadores contrastables.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: *Planificar proyectos en colaboración con otros en situaciones poco estructuradas, prever incidencias y riesgos (planificación sin ejecución).*	**Fundamenta su descripción del contexto del proyecto en evidencias y datos.**	Alude a la necesidad del proyecto pero no la argumenta.	Trata de justificar la necesidad del proyecto en base a opiniones y juicios escasamente contrastados y fundamentados.	Aporta evidencias para fundamentar el análisis de la situación que contextualizan y justifican el proyecto.	Organiza y analiza sistemáticamente la información disponible para determinar las necesidades del contexto.	Valora la adecuación de la información disponible y los métodos utilizados para su obtención, formulando sus conclusiones de acuerdo a dichas posibilidades y límites.
	Los objetivos del proyecto son coherentes con las necesidades detectadas en el contexto.	Formula objetivos sin aludir a necesidades.	Los objetivos del proyecto no son coherentes con las necesidades señaladas.	Los objetivos del proyecto son coherentes con las necesidades detectadas en el análisis del contexto.	Los objetivos formulados constituyen una buena respuesta para atender las necesidades detectadas.	Los objetivos formulados expresan una respuesta original y audaz para la transformación de la situación actual.
	Hace una estimación de la eficacia y la eficiencia de las acciones.	Propone acciones con problemas muy evidentes de eficacia o eficiencia.	No considera la eficacia y la eficiencia de las acciones.	Explicita la previsible eficacia y eficiencia de las acciones que propone.	Prioriza con acierto las acciones en función de su eficacia.	Plantea acciones eficaces, optimizando el uso de los recursos.
	Aprovecha los recursos que tiene a su disposición.	No concreta qué recursos se utilizarán.	Enumera recursos, pero desaprovechando recursos disponibles.	Integra en el proyecto los recursos disponibles.	Valora la eficiencia (resultado/coste) en la utilización de los recursos.	Prevé el modo de utilización de los recursos para potenciar el logro de los objetivos.
	Planifica los mecanismos de seguimiento de la implementación.	No hace mención de mecanismos de seguimiento de la implementación.	Propone mecanismos poco operativos o pertinentes de seguimiento de la implementación.	Planifica parcialmente mecanismos de seguimiento de la implementación del proyecto.	Planifica sistemáticamente quién, cuándo y cómo realizará el seguimiento de la implementación.	Planifica sistemáticamente quién, cuándo y cómo realizará el seguimiento de la implementación mediante indicadores contrastables.
	Identifica posibles riesgos inherentes al proyecto.	No se plantea la existencia de riesgos.	Reconoce que pueden existir riesgos, sin ser realista.	Identifica los riesgos que pueden afectar a su proyecto.	Identifica y cuantifica los riesgos de forma realista. Los prevé acertadamente.	La identificación y cuantificación le permite establecer medidas para subsanar o anticiparse a los riesgos.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: *Planificar y ejecutar proyectos en contextos poco estructurados, ejerciendo liderazgo sobre el proyecto (supuesta la ejecución del proyecto, ej.; utilización de la metodología de proyectos en el proceso de enseñanza y aprendizaje).*	**Valora y jerarquiza las necesidades y recursos en un contexto real de intervención, priorizando las necesidades que han de ser objeto del proyecto.**	Describe el contexto del proyecto pero no valora la información aportada.	Analiza el contexto en el que se va a trabajar identificando sus principales necesidades y recursos.	A partir del análisis de necesidades y recursos, prioriza las necesidades que ha de atender el proyecto.	Prioriza necesidades en base a un mapa coherente de debilidades, fortalezas y oportunidades del contexto de intervención.	Elige el objeto del proyecto como hipótesis de solución (total o parcial) a la necesidad planteada, basándose en las prioridades y posibilidades analizadas.
	Los objetivos del proyecto consiguen involucrar al equipo o la organización.	La indefinición y ambigüedad de los objetivos no motiva a la acción.	Los objetivos del proyecto son administrativos y contractuales (apuntan hacia la organización del trabajo y la tarea).	Los objetivos del proyecto integran los intereses personales y grupales a partir del compromiso.	Los objetivos estimulan y animan a los miembros del equipo a la acción.	Los objetivos fomentan/promueven el desarrollo profesional de los miembros del equipo, y el desarrollo del propio equipo u organización.
	Concreta los objetivos a largo plazo en objetivos operativos.	Los objetivos no contemplan distintos grados de concreción.	Se distinguen objetivos a corto y a largo plazos, sin una buena vinculación entre ellos.	Los objetivos a largo plazo se traducen en objetivos más concretos a corto plazo.	Alinea estratégicamente objetivos a largo, medio y corto plazo.	Los objetivos vinculan e integran las metas a corto plazo con el desarrollo de las personas, equipo u organización más a largo plazo (dando sentido a la acción).
	Distribuye las responsabilidades y las tareas en función de las potencialidades de cada miembro del equipo.	Asigna responsabilidades y tareas a personas que claramente no están capacitadas para ello.	Ignora el perfil de las personas al distribuir las responsabilidades y tareas.	Tiene en cuenta el perfil de cada persona antes de asignarle responsabilidades o tareas.	Prevé en qué aspectos pueden crecer o aprender las personas en sus responsabilidades o tareas.	Diseña equipos heterogéneos con potencialidades complementarias.

	Adapta las acciones y los responsables a las incidencias y los cambios que surgen durante la ejecución del proyecto.	No toma en consideración las incidencias y cambios que surgen sobre la marcha.	Considera las incidencias y cambios que surgen, pero no adapta el proyecto.	Adapta las acciones y los responsables en función los cambios que surgen sobre la marcha.	Adapta acciones, responsables, estrategias y prioridades en función de las incidencias.	Registra los ajustes que introduce como reacción a las incidencias.
	Se asegura de que el equipo llegue a disponer de los recursos.	Se desentiende de la provisión de recursos al equipo.	Prevé la provisión de recursos, pero sin constatarla en la práctica.	Constata que los recursos estén disponibles para el equipo.	Revisa la adecuación de los recursos para las tareas.	Hace un seguimiento del modo en el que los recursos están siendo utilizados.
	Lleva a cabo un seguimiento de la implementación del proyecto para evaluar los resultados del mismo.	No lleva a cabo ningún tipo de seguimiento de la implementación del proyecto.	A pesar de seguir la implementación del proyecto, esto no le sirve para evaluar los resultados.	Sigue la implementación del proyecto, evaluando a la vez los resultados.	Introduce los cambios pertinentes en el proyecto a raíz del seguimiento y evaluación del mismo.	Los cambios introducidos en el proyecto a raíz del seguimiento y la evaluación mejoran notablemente el mismo.
	Hace un seguimiento de la materialización de los riesgos inherentes al proyecto.	Desconoce los efectos del riesgo sobre el proyecto.	Conoce la existencia de ciertos riesgos para el proyecto, pero no constata su materialización.	Hace un seguimiento de la materialización de los riesgos inherentes al proyecto.	Hace un seguimiento de la materialización de los riesgos que le permite introducir mejoras en el proyecto para anticiparse.	Hace un seguimiento de la materialización de los riesgos, aprovechando las oportunidades que éstos le plantean para mejorar el proyecto.

COMPETENCIA ORIENTACIÓN A LA CALIDAD

Descripción

La orientación a la calidad es una competencia que intenta buscar la excelencia en la actividad académica, personal y profesional, orientada a resultados y centrada en la mejora continua. Se trata de una competencia centrada en hacer bien las cosas, en la búsqueda continua de perfeccionar cualquier actividad intentando hacerla del mejor modo posible.

La calidad es una filosofía que se ha extendido a todos los ámbitos de la vida personal, institucional y social. Es una exigencia que todos hacemos y deseamos del modo de actuar de cualquier profesional y de los productos o enseres que adquirimos. La gente quiere que las cosas que compra o adquiere tengan calidad, funcionen adecuadamente, sirvan para lo que dicen que sirven; y, respecto a los profesionales, se espera que éstos actúen en función de las normas y estándares profesionales.

La competencia orientación a la calidad trata de desarrollar en los estudiantes un modo de comportamiento que sea habitual, un estilo de trabajo y de actuar ordinario basado en el cumplimiento de normas y exigencias que denotan la calidad de su actuación. Es un comportamiento sistemático, adquirido de tal modo que se convierte en un estilo de conducta, que lo define y caracteriza.

La competencia orientación a la calidad comienza en la preocupación por hacer las cosas bien, en una actitud positiva de intentar hacer cualquier cosa del mejor modo posible, y esto lleva a cuidar los pequeños detalles, a planificar las actividades, a comprobar lo que hacemos y cómo lo hacemos. Se da importancia al proceso, al cómo se desarrollan los acontecimientos, a los métodos y pasos llevados a cabo, a coordinarlos y controlarlos.

Por otra parte, la persona orientada a la calidad se preocupa no sólo por el proceso sino también por conseguir resultados. No puede hablarse de calidad si los resultados no son adecuados, si los resultados no son los esperados si, en definitiva, no existe eficiencia y eficacia del comportamiento llevado a cabo.

En el *continuum* del desarrollo de esta competencia se han establecido tres niveles de complejidad:

- Mejorar el trabajo diario
- Mejorar sistemáticamente la propia actuación
- Tomar la iniciativa en procesos de mejora continua de carácter colectivo.

Los criterios de avance en estos niveles de dominio vienen señalados a través de los diferentes indicadores que concretan cada nivel establecido.

En esta competencia se han establecido once indicadores que van desde comportamiento sencillos e individuales hasta conductas complejas y colectivas que un buen desarrollo de la competencia debería desarrollar y promover.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses, valores

La adquisición y desarrollo de esta competencia supone poner en juego distintas actitudes, valores y comportamientos vinculados con distintos conocimientos y técnicas. Se trata, por consiguiente, de una competencia compleja que requiere visión de la actividad en su conjunto, del entorno en el que se desarrolla la actividad y del contexto personal y situacional en el que se desenvuelve la acción.

La competencia de orientación a la calidad está relacionada con otras competencias instrumentales e interpersonales que se requieren para el buen funcionamiento de la misma. La orientación a la calidad es, en un principio, un modo de actuar personal que necesita pensar de un modo determinado, requiere la disponibilidad personal sin la cual la competencia se vaciaría de contenido, y precisa de conocimientos y técnicas que permitan el comportamiento mas adecuado y eficiente.

La competencia de orientación a la calidad cuando se asume plenamente, está vinculada con la autorrealización, pues necesariamente se une con hacer las cosas del mejor modo posible, de sentir satisfacción con hacer las cosas bien y percibir que los resultados son los esperados.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

Como decíamos anteriormente, es difícil escapar de la exigencia de la calidad que se ha extendido en la actualidad a todos los ámbitos y áreas laborales y profesionales. Se ha convertido en una solicitud generalizada en todos los ámbitos y muy especialmente en los profesionales, donde existen agencias que controlan la calidad de los profesionales y de las diversas instituciones que realizan las diferentes tareas empresariales, comerciales, científicas o relacionadas con cualquier área laboral.

En la vida académica, la calidad no sólo es necesaria, sino es algo absolutamente esencial. Es el modo de actuar ordinario de la ciencia,

que exige minuciosidad, atención, observación y control de lo que sucede. Este modo de actuar detallista, de análisis, de síntesis, de preocupación por controlar y considerar las variables que entran en juego en cualquier tarea académica es lo que deben interiorizar los estudiantes. Y deben aplicar este modo de actuar en todas sus tareas y actividades académicas. La búsqueda de la precisión, comienza con el uso de la terminología adecuada, que es distinta y específica de cada área académica-científica, que posee sus conceptos y términos, sus principios y teorías, sus normas y procedimientos técnicos y científicos concretos.

La orientación a la calidad, comienza en los estudiantes con la adquisición de este lenguaje terminológico y continúa con un modo de actuar que requiere el respeto y cumplimento de ciertas normas y exigencias en el uso de las fuentes científicas, bibliográficas y técnicas. Supone la adquisición de unas actitudes y valores compartidos por los profesionales de cada campo, que constituyen su propia deontología profesional. Pero en la base de este comportamiento profesional, se necesita iniciar un aprendizaje de un modo de actuar en los trabajos diarios, en las actividades más sencillas, en la consecución de hábitos de calidad.

La vida académica está constantemente implicada con la valoración de las diferentes tareas de los estudiantes y, por tanto, de la calidad con la que se llevan a cabo: calidad en sus trabajos, en la planificación, organización y gestión de su estudio. Calidad en la forma de relacionarse y trabajar con otros, calidad en su propio actuar académico en el que demuestra la adquisición de hábitos, de normas y procedimientos que cumple con naturalidad demostrando la competencia de su uso.

Este aprendizaje de la calidad en la vida académica transciende este ámbito y es la mejor preparación para la vida laboral y profesional, en el que se convierte en una exigencia. Y en este ámbito, no sólo se le exigirá el comportamiento de calidad personal, sino que se le requerirá la capacidad de calidad y mejora continua del equipo o grupos de los que es responsable. La calidad implica a todos los miembros de una organización, afectando a sus procesos y a sus resultados.

Indicaciones para su incorporación al currículo del estudiante

La competencia orientación a la calidad es muy apta para su inicio y desarrollo en el ámbito académico, que servirá como primer escalón para adquirir el hábito y la técnica necesaria que posteriormente puede aplicar en cualquier otro ámbito laboral y/o profesional.

El desarrollo de la competencia orientación a la calidad en la vida académica favorece y ayuda al desarrollo de otras competencias como

la planificación del trabajo, la automotivación y autorrealización, así como la resolución de problemas y la toma de decisiones.

En definitiva, la orientación a la calidad es una competencia que se puede aplicar a todas las actividades académicas sin excepción. Su evaluación general y específica es relativamente fácil y sirve como una actividad muy adecuada para la transferencia a otros ámbitos de la vida personal, social e institucional.

COMPETENCIA ORIENTACIÓN A LA CALIDAD

Definición: **Buscar la excelencia en la actividad académica, personal y profesional, orientada a resultados y centrada en la mejora continua.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionada con: **Pensamiento analítico, Pensamiento crítico, Planificación, Automotivación, Resolución de problemas, Toma de decisiones, Autorrealización, etc.**

Niveles de dominio:

1. Cumplir los requisitos en el trabajo académico diario.
2. Mejorar sistemáticamente el trabajo personal.
3. Revisar sistemáticamente la propia actuación.

Indicadores:

1. Limpieza y orden.
2. Estructura, organización de los trabajos.
3. Normas para las tareas académicas.
4. Desarrollo y profundización.
5. Cuidado por los detalles.
6. Implicación personal.
7. Método. Constancia. Perseverancia.
8. Integración de ámbitos.
9. Orientación a resultados.
10. Eficiencia (buen uso de recursos).
11. Servicio a los demás.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: ***Cumplir los requisitos en el trabajo académico diario.***	**Presenta los trabajos con limpieza y orden.**	Es desordenado y sucio.	Descuida la presentación de su trabajo.	Presenta los trabajos con orden y limpieza.	Mantiene un orden y limpieza muy adecuados.	Sobresale por la forma en que presenta sus trabajos por su limpieza y orden.
	Estructura, organiza adecuadamente los trabajos.	Carece de una estructura en la presentación de sus trabajos.	Presenta estructuras inadecuadas.	Presenta trabajos estructurados y organizados.	Estructura muy bien sus trabajos.	Sobresale por la originalidad y adecuación en la estructura que da a sus trabajos.
	Sigue las normas que se dictan para las tareas académicas.	No tiene en cuenta las normas dadas.	Cumple parcialmente las normas.	Cumple las normas académicas básicas.	Cumple con gran adecuación las normas dadas.	Cumple con las normas y propone mejora de las normas.
	Desarrolla y profundiza en los trabajos que realiza.	Es superficial en el tratamiento que da a sus trabajos.	Su trabajo es irregular en sus diferentes partes.	Su trabajo tiene un nivel apto y regular de desarrollo y profundización.	Su nivel de profundización es alto.	Mantiene una progresión en la profundización y desarrollo de su trabajo.
	Se preocupa y demuestra cuidado por los detalles.	Es muy descuidado.	Se le escapan detalles importantes.	Cuida los detalles y las formas estéticas en el trabajo.	Cuida meticulosamente los detalles de su trabajo.	Demuestra sumo detalle buscando la perfección de su trabajo.
	Se implica personalmente.	Muestra superficialidad.	Sus trabajos son poco personales.	En el trabajo que realiza se ve su implicación y reflexión personal.	Su trabajo refleja implicación y profundidad personal.	Sus trabajos tienen siempre un sello personal de calidad.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: *Mejorar sistemáticamente el trabajo personal.*	**Es metódico en la forma en que plantea sus trabajos.**	Es asistemático en su forma de actuar.	Es poco organizado en su forma de actuar.	Es metódico en la forma de plantear su trabajo para mejorar.	Mantiene un orden y coherencia en todo lo que hace.	Destaca en la perseverancia y sistemática de sus planes y actuaciones.
	Atiende equilibradamente los ámbitos interpersonal y académico.	Es incapaz de integrar los ámbitos interpersonal y académico.	Descuida el equilibrio entre el ámbito interpersonal y académico.	Equilibra calidad académica e interpersonal.	Integra con efectividad los ámbitos interpersonal y académico-profesional.	Sobresale en la integración en el ámbito interpersonal y académico-profesional.
	Se orienta a resultados.	Actúa sin pensar en resultados.	Es inconstante en la orientación a resultados de su actividad.	Centra su actividad en lograr buenos resultados.	Orienta y consigue los resultados que persigue.	Destaca en su orientación y consecución de los mejores resultados.
	Hace buen uso de los recursos. Es eficiente.	Despilfarra o desaprovecha los recursos.	No adecua sus recursos a las actividades que desea realizar.	Consigue una buena calidad con los recursos adecuados.	Optimiza el uso de los recursos.	Logra los mejores resultados con una utilización excelente de los recursos.
	Presta atención a los demás.	Carece de interés por nada ni por nadie.	Hace las cosas sin pensar en los demás.	Tiene en cuenta a los demás en sus actividades.	Sus actividades ayudan y apoyan a los demás.	Orienta sus actividades con una perspectiva de utilidad social.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio:: *Revisar sistemáticamente la propia actuación.*	**Revisa sistemáticamente su metodología.**	No revisa sus actividades.	Carece de sistemática para revisar sus tareas.	Extrae conclusiones acertadas, de manera sistemática, sobre lo que hace bien y mal.	Con la revisión que hace de manera sistemática fortalece sus puntos fuertes.	Hace revisión sistemática y logra reducir fallos e introducir mejoras.
	Equilibra de manera adecuada las relaciones interpersonales y la actuación académico-profesional. Integración.	Ignora o prescinde de los desequilibrios potenciales entre lo académico y personal.	Es inconstante en la forma de reflexionar sobre sus actuaciones.	Revisa el equilibrio de los ámbitos interpersonales y académicos, de una manera sistemática.	Revisa y compensa los desequilibrios que aprecia en sus actuaciones.	Sobresale en la revisión y compensación de los desequilibrios detectados.
	Se orienta a resultados.	No hace revisión sistemática de sus resultados.	Su revisión de los resultados es deficiente.	Revisa sistemáticamente su orientación a resultados.	Revisa en función de los objetivos en qué punto se encuentra y toma decisiones ajustando su plan de acción.	Centra la revisión en dirigir y lograr sus resultados, consiguiéndolos.
	Hace buen uso de los recursos. Es eficiente.	Carece de revisión del uso de los recursos.	Su revisión del uso de los recursos es deficiente.	Revisa sistemáticamente la utilización eficiente de recursos.	Revisa sistemáticamente el uso de los recursos y mejora su eficiencia.	Sobresale en la revisión y eficiencia lograda en el empleo de recursos.
	Tiene una orientación de servicio a los demás.	Ignora revisar la repercusión que tiene lo que hace en los demás.	No demuestra una reflexión fundada sobre la repercusión social de sus acciones.	Reflexiona sobre las consecuencias de sus actividades en función del servicio a los demás.	Revisa con esmero las consecuencias de su actuación con los demás y modifica su comportamiento.	Orienta sus actividades priorizando el servicio a los demás.

COMPETENCIA ORIENTACIÓN AL LOGRO

Descripción

La orientación al logro es una competencia que puede incluirse en la categoría de sistémica, pues se requiere una visión de todo el proceso para poder llegar al logro deseado. Esta competencia implica, de algún modo, un sentido de vida en el que se aspira a conseguir ciertos logros en cualquier ámbito de las diferentes facetas humanas, tanto referidas a las más personales como a las profesionales o sociales.

La competencia orientación al logro ayuda a dar un sentido a lo que hacemos al plantearnos una visión de futuro que es la que nos dinamiza y nos motiva, es la que marca el camino a seguir hasta alcanzar el logro deseado. Esta competencia es la que favorece el progreso personal y, en general, el progreso de los grupos, de las instituciones y de la sociedad.

En la fase del desarrollo de la orientación al logro, se requiere un cierto proceso de planificación en el que se fijen ciertos objetivos o propósitos a conseguir, para lo que es ineludible una perseverancia en las actividades que nos acercan al logro y unos ciertos hábitos de vida para la consecución del logro deseado.

Otro aspecto importante de la competencia orientación al logro consiste en una cierta visión pragmática de las cosas, que permiten no alejarse del fin propuesto. Esta visión pragmática implica equilibrio entre lo importante y lo accesorio, entre lo factible y lo inalcanzable, entre la visión realista y la idealista. En síntesis, una visión práctica que favorece la elección de un camino que lleve a alcanzar lo que uno se propone. Esto no debe entenderse como ninguna renuncia o la búsqueda de lo fácil, sino dentro de las máximas aspiraciones que una persona pueda sentir, elegir un camino que le lleve al logro. La orientación al logro ayuda a plantearse siempre una finalidad, un propósito determinado para aquello que hacemos en cualquier ámbito vital. La orientación al logro, al menos en su máximo nivel, está ligada con un afán de superación, en el que una persona pone todo sus afanes con espíritu de lucha que conlleva destacar sobre los demás.

En el *continuum* del desarrollo de esta competencia se han establecido tres niveles de complejidad:

- Orientar actividades cotidianas hacia la consecución de resultados.
- Conseguir logros en situaciones complicadas.
- Conseguir logros cuya repercusión trasciende el ámbito habitual de actuación.

Los criterios de avance en estos niveles de dominio vienen señalados a través de los diferentes indicadores que concretan cada nivel establecido.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses, valores

De modo general, la orientación al logro está vinculada muy estrechamente con dos competencias sistémicas: pensamiento sistémico y visión de futuro. Con el pensamiento sistémico comparte la necesidad de pensar de un modo holístico que tenga en cuenta la globalidad de las cosas y permita la consideración de todos los elementos y aspectos que integran un proceso.

Con el factor de liderazgo visión de futuro comparte la característica tendencial: se requiere tener una directriz hacia el logro. Se trata de un enfoque utilitario, con propósito de obtener resultados, de alcanzar una meta determinada fijada previamente.

La orientación al logro es una competencia personal que puede ser compartida o desarrollada en grupo. La orientación al logro puede ser desarrollada en grupos de trabajo en los estudiantes que comparten la responsabilidad y necesidad de desarrollar dicha competencia. La orientación al logro tiene también una vinculación más social, como es buscar una utilidad social a las actividades y acciones en el ámbito laboral y profesional. Esto es importante porque pudiera parecer que aquellos que tienen una gran orientación al logro lo hacen exclusivamente por interés o beneficio personal; sin embargo, la orientación al logro puede tener una clara y determinante visión social y plantearse actuaciones para lograr determinados resultados con una mira de beneficio o utilidad social.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

En la vida académica la orientación al logro es una competencia imprescindible. Todo estudiante tiene como meta finalizar su carrera, lograr acabar con éxito sus estudios. Además de esta meta general, cada estudiante puede marcarse un logro distinto respecto al tipo de resultados académicos a los que aspira, finalizarlos con mayor o menor rendimiento. Y esto es una clara manifestación de la orientación al logro.

Además de los resultados académicos finales, los estudiantes tienen muchas otras metas en distintas facetas de su vida y en todas ellas deben orientar sus actividades hacia logros determinados. En cualquier

faceta de la vida es necesario mirar hacia el futuro. Y esto requiere tener metas que nos ayuden a acercarnos al futuro que se desea.

Por otra parte, en la vida profesional, se nos plantean continuamente actividades en las que se necesita conseguir resultados; esta es una constante en la faceta profesional. Cada proyecto, cada plan, cada actividad está siempre vinculado a unos determinados logros. Las personas con gran orientación al logro como trabajadores y profesionales muestran sus comportamientos proactivos para conseguir los logros, manifiestan su entusiasmo y son capaces de contagiar o estimular esta disponibilidad en los demás.

Indicaciones para su incorporación al currículum académico

La orientación al logro es una competencia que puede desarrollarse y evaluarse con distintas actividades académicas. Los estudiantes pueden demostrar su orientación al logro desde su propia planificación del trabajo y del estudio, del seguimiento de su proceso hasta la formulación y delimitación de los logros esperados. Esta competencia puede evaluarse a través de la tutoría personal y en la valoración de proyecto y resultados. El adiestramiento en la orientación al logro puede ejercitarse desde el contexto más cotidiano a través de las actividades ordinarias personales, familiares, etc. y en el propio contexto académico, a través de todas las materias curriculares y actividades extracurriculares que los propios estudiantes seleccionen voluntariamente.

La orientación al logro supone capacitar a los estudiantes en la perseverancia de sus actividades en función de metas, objetivos y propósitos definidos y expresados de modo claro. Supone un deseo personal fuerte de alcanzar los resultados con el máximo cumplimiento y autoesforzándose por conseguirlos sobreponiéndose a dificultades que puede encontrarse y motivado por llegar a la cumbre que considera desafiante.

COMPETENCIA ORIENTACIÓN AL LOGRO

Definición: **Realizar actuaciones que llevan a conseguir nuevos resultados con éxito.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: **Pensamiento sistémico, Visión de futuro, Rentabilidad, Progreso, Planificación, Sentido de la vida, Utilidad social, etc.**

Niveles de dominio:

1. Orientar actividades cotidianas con el propósito de conseguir resultados.
2. Conseguir logros en situaciones para conseguir logros en situaciones complejas.
3. Conseguir logros cuya repercusión trasciendan el ámbito habitual de actuación.

Indicadores:

1. Pragmatismo, rentabilidad.
2. Perseverancia.
3. Deseo de hacer bien las cosas.
4. Ambición, competitividad.
5. Motivación, satisfacción.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: ***Orientar actividades cotidianas con el propósito de conseguir resultados.***	**Se fija ante todo en la practicidad de las iniciativas que toma.**	La rentabilidad es un parámetro que para él carece de importancia.	Concede poca importancia a la practicidad de lo que hace.	Su comportamiento está orientado por un enfoque práctico.	Siempre hace las cosas buscando una rentabilidad de algún tipo.	Su pragmatismo es calculado y siempre mira la rentabilidad del resultado en función de lo que invierte.
	Es perseverante en sus actividades habituales.	Muestra inconstancia en su trabajo cotidiano.	Le cuesta centrarse en los proyectos y actividades que debe realizar.	Manifiesta perseverancia en lo que hace o se propone.	Destaca en la constancia de su esfuerzo continuado en todo lo que hace.	No se arredra ante ningún obstáculo y lo considera como un nuevo desafío.
	Procura cumplir con lo que se compromete, con esmero y calidad.	Presenta o hace las cosas de cualquier modo.	No cuida los detalles ni le preocupa la calidad del resultado de lo que hace.	Se esfuerza en el acabado de su trabajo.	Se preocupa por que su trabajo esté bien definido y bien acabado.	Destaca en el cumplimiento y en la calidad de su trabajo
	Intenta destacar sobre los demás y muestra altas expectativas de logro.	No tiene aspiraciones importantes.	Su espíritu de ambición desaparece cuando tiene que competir con otros.	Muestra ambición y espíritu competitivo en sus proyectos.	Disfruta cuando compite con otros y manifiesta su ambición de logro.	Sobresale sobre los demás en su espíritu de lucha y de consecución del logro.
	Le motiva plantear objetivos y alcanzarlos.	No demuestra interés por lo que hace.	Demuestra poco interés por llegar a alcanzar resultados.	Le motiva comprobar que logra lo que se propone	Se automotiva y demuestra satisfacción con el logro de lo que se propone.	Le motiva el logro de resultados y contagia a los demás de su entusiasmo.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: ***Conseguir logros en situaciones para conseguir logros en situaciones complejas.***	**Es pragmático cuando las situaciones en que se encuentra son complejas.**	Se enreda en situaciones complejas, yéndose por las ramas.	Le cuesta encontrar el lado práctico de las situaciones complicadas.	Demuestra pragmatismo en situaciones de cierta complejidad.	Muestra un sentido práctico que le permite resolver las situaciones complejas.	Sobresale con soluciones prácticas que siempre encuentra en las situaciones difíciles.
	Mantiene su constancia en situaciones difíciles o complejas.	Se muestra indolente ante proyectos difíciles y complejos.	Se muestra inconstante en sus planteamientos y proyectos.	Persevera con ánimo ante las dificultades o proyectos complejos.	Toma como desafío los obstáculos y dificultades intentando superarlos con ahínco.	Disfruta con los proyectos que le ponen a prueba y los asume con ambición.
	Su deseo de hacer bien las cosas es independiente de la dificultad o complejidad de lo que hay que hacer.	Se deja llevar por las dificultades, presentando las cosas de cualquier manera.	No pone el suficiente interés para hacer las cosas bien cuando resultan difíciles.	Intenta hacer bien su trabajo independientemente de las dificultades del mismo.	Muestra detalles significativos de querer hacer los trabajos con calidad.	Disfruta con la presentación de trabajos bien realizados buscando la perfección de los mismos.
	Mantiene sus altas expectativas y su desempeño en situaciones complejas.	Pasa de todo para no afrontar los temas con dificultades.	Encuentra razones y explicaciones para no esforzarse más de la cuenta.	Intenta superarse en todo lo que hace.	Consigue destacar en todo lo que hace.	Se crece ante los retos más difíciles y complejos.
	Demuestra motivación para superar situaciones complejas.	Duda de su propia valía ante situaciones de cierta dificultad.	Se desmotiva con facilidad ante dificultades o situaciones complejas.	Cuando se encuentra en situaciones o proyectos complejos tiene razones para proseguir su empeño.	Encuentra energía en sí mismo para automotivarse y superar situaciones complejas.	Siempre encuentra razones que le hacen superar las dificultades, siendo capaz de motivar a otros para superarlas.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio:: *Conseguir logros cuya repercusión trasciende el ámbito habitual de actuación.*	**Muestra pragmatismo y logra rentabilidad ante situaciones problemáticas.**	No consigue que sus logros superen el ámbito ordinario.	Le cuesta sacar partido a sus esfuerzos en situaciones no habituales.	Consigue rentabilizar sus esfuerzos tanto en situaciones ordinarias como en las problemáticas.	Optimiza sus esfuerzos logrando que trasciendan el contexto habitual.	Sobresale en la rentabilidad que obtiene en sus esfuerzos, alcanzando altos niveles de logro más allá del contexto habitual.
	Muestra perseverancia en todas las responsabilidades en que se compromete.	Se muestra indolente ante sus responsabilidades.	Muestra constancia en las actividades habituales estrictamente esenciales.	Muestra perseverancia más allá de sus actividades ordinarias.	Muestra tesón en todas las tareas y actividades, en cualquier ámbito en que se compromete.	Sobresale en todas las actividades en cualquier ámbito, mostrando su persistencia infatigable.
	Desea hacer bien las cosas, demostrando calidad en todo lo que hace.	Hace las cosas que considera estrictamente obligatorias sin mostrar interés en ir más allá.	Hace las cosas obligatorias y en las extraordinarias no muestra suficiente esfuerzo.	Muestra un hábito de trabajo de calidad, incluso en los ámbitos no obligatorios.	Sobresale por su buen hacer en todos los ámbitos en los que se implica.	Disfruta con el trabajo bien hecho en todos los ámbitos formales e informales.
	Muestra ambición y competitividad en todas las dimensiones de su vida.	No muestra deseo de superación ni de sí mismo ni de otros.	Consigue a duras penas los logros en el terreno habitual.	Logra metas ambiciosas más allá de lo cotidiano.	Supera a los demás en su afán de lograr objetivos, incluso más allá de lo exigido.	Disfruta logrando metas ambiciosas en todos los terrenos incluidos los salen de su ámbito ordinario de actuación.
	Muestra motivación en conseguir logros que trasciendan socialmente.	Muestra indiferencia hacia la repercusión social de sus actividades.	Le cuesta motivarse hacia objetivos que trascienden la mera actividad habitual, si tiene repercusión social.	Se implica demuestra inclinación y trascendencia social en las actividades y proyectos en que se implica.	Muestra preocupación por el sentido de lo que hace y su repercusión social.	Promueve con iniciativa y motivación proyectos que buscan una trascendencia social.

COMPETENCIA LIDERAZGO

Descripción

El liderazgo es una competencia sistémica que requiere otras competencias para ser ejercitado de un modo efectivo. Entendemos el liderazgo como la *capacidad de influir sobre los individuos y/o los grupos anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional.* Se trata de una competencia compleja que se recomienda desarrollar en los últimos cursos de las diferentes carreras o titulaciones. El liderazgo es la capacidad de influencia para lograr que las personas ofrezcan lo mejor de sí en aras a lograr los resultados esperados.

En la definición expuesta, se podrían señalar tres características fundamentales del liderazgo: capacidad de influir, anticiparse al futuro y contribuir al desarrollo de los demás. Estas características se pueden encontrar en una gran parte de las definiciones actuales sobre el liderazgo provenientes tanto del ámbito educativo como empresarial.

La primera característica ayuda a distinguir al liderazgo de lo que no es liderazgo. El líder tiene capacidad de influencia. Es decir, su opinión, su punto de vista, su consideración, importa a los demás; si no fuese así, no se podría hablar de liderazgo, podría ser autoridad o gestión, pero si alguien hace las cosas porque se las manda una persona que está por encima jerárquicamente, eso no es liderazgo. El líder, por tanto, tiene seguidores, personas que están de acuerdo con sus ideas y propuestas, las comparten y las hacen suyas.

La segunda característica es la anticipación del futuro. Esto significa que el líder necesita de una cualidad muy importante para ser realmente un líder, que es la capacidad de visión. La visión permite adelantarse a los acontecimientos, permite anticiparse a lo que va a venir en un plazo más o menos largo. Esta capacidad de visión es la que ofrece la posibilidad de *orientar* a las personas y a los grupos hacia metas y objetivos con una perspectiva de futuro. Lo que *moviliza* a las personas es el futuro, por eso decimos que esa persona, esa institución *no tiene futuro.*

La tercera característica es la contribución del líder al desarrollo personal y profesional, al bienestar de los demás. El líder debe tener una orientación proactiva y servicial hacia los demás; presenta ideas y proyectos no para su propio beneficio sino fundamentalmente para el beneficio común, para el aprovechamiento de los demás. El liderazgo, es por tanto, la capacidad de sacar de los demás lo mejor que tienen y procurar crear las condiciones que deban darse para lograrlo.

Actualmente se insiste en la consideración del liderazgo como la capacidad de liderar con la atención centrada en el servicio (servicio al cliente, servicio a la empresa o institución, y servicio a los empleados). Este tipo de liderazgo significa trabajar con un espíritu y un conjunto de valores que recalquen la importancia de aportar o contribuir con algo valioso. El líder comprende que su importancia radica en su capacidad de generar algo relevante en los demás más que aportar algo significativo para sí mismo, por encima de la satisfacción de su propio ego.

Cuando se piensa en líderes, existe una tendencia generalizada a pensar que el liderazgo es una cualidad de muy pocas personas, por eso se tiende a pensar en grandes personajes, como puedan ser Gandhi, Churchill, Kennedy, Martin King, etc. Sin embargo, a nuestro alrededor, en cualquier grupo de estudiantes, en cualquier institución, existen líderes. Algunos están en la sombra, y surgen cuando se dan las oportunidades o las circunstancias adecuadas.

El liderazgo es una competencia y, como tal, puede adquirirse, desarrollarse e incrementarse. Esto no significa que no existan ciertas cualidades personales básicas que son innatas y facilitan el proceso. Sin embargo, todas las personas pueden formarse y ejercitarse en el liderazgo con la seguridad de que pueden mejorar como líderes lo que no significa que se conviertan en líderes. Todos los estudiantes deben desarrollar la competencia de liderazgo, que es considerada como muy importante y relevante para muchos puestos profesionales.

En el *continuum* del desarrollo de esta competencia se han establecido tres niveles de complejidad:

- Toma iniciativas que sabe comunicar a los demás
- Transmite confianza y mueve a otros a la acción
- Ejerce influencia en su entorno que hace que se alcancen los objetivos deseados.

Los criterios de avance en estos niveles de dominio vienen señalados a través de los diferentes indicadores que concretan cada nivel establecido.

Implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses, valores

El ejercicio del liderazgo pone en juego muchos mecanismos estrechamente vinculados con otras competencias. Así, por ejemplo, el líder pone en juego distintos tipos de pensamiento como el pensamiento

sistémico necesario para mostrar la visión de futuro; competencias instrumentales e interpersonales como la comunicación interpersonal, la toma de decisiones, el trabajo en equipo.

El liderazgo supone desarrollo de ciertas actitudes y valores como la confianza en los demás, el apoyo y la solidaridad, un sentido ético que orienta todo su comportamiento, un espíritu emprendedor que contagia a los demás, una orientación al logro que estimula a todos los miembros del equipo.

El liderazgo transmite confianza en los demás, en sus propias fuerzas, en el ánimo de que las metas y objetivos aunque desafiantes pueden ser alcanzados. Esto es necesario para dinamizar a un grupo, para movilizar las energías suficientes y necesarias para caminar hacia los resultados; nadie está dispuesto a poner su energía en algo en lo que no se cree o se percibe como inalcanzable.

El líder comparte ideas y valores y muestra su influencia personal para que todos contribuyan con sus esfuerzos y aportaciones a lograr lo resultados deseados.

Importancia de la competencia para la vida estudiantil e importancia de la competencia para la vida profesional

En el ámbito académico se proponen con frecuencia situaciones en las que se requiere liderazgo para aunar en una propuesta, las iniciativas, aportaciones y contribuciones de todos los miembros de un equipo o grupo.

Tanto en la vida académica como profesional, el liderazgo es una competencia muy necesaria y muy bien valorada. En las listas de competencias valoradas por las empresas y por las instituciones generales aparece siempre el liderazgo entre las diez más importantes.

Por otra parte, adquirir y desarrollar la competencia de liderazgo supone percibir las cosas desde una perspectiva global, más holística que conjuga los retos técnicos con el manejo de las relaciones interpersonales, dos aspectos que se encuentran de modo ordinario en cualquier ámbito laboral y profesional.

El ejercicio del liderazgo hace que muchos estudiantes cambien sus actitudes y comprendan la dificultad de aunar intereses, de compaginar puntos de vista distintos, de la necesidad de llegar a consensos que permitan intercambiar ideas para convertirlas en proyectos compartidos. Y esto supone, evolucionar como personas y alcanzar una madurez personal y grupal.

En muchas ocasiones, la diferencia esencial en algunos puestos con responsabilidad está en saber ejercer el liderazgo con adecuación a la situación y a los objetivos planteados.

Indicaciones para su incorporación al currículum académico

El liderazgo es una competencia muy apta para ser desarrollada en los trabajos académicos en grupo o en equipo exigidos o, sencillamente, en todas las actividades grupales dentro y fuera del aula que se realizan ordinariamente.

La competencia de liderazgo, por su complejidad, por las competencias que se requieren para su buen desarrollo, se aconseja que se plantee en los últimos cursos de la carrera y en los masteres.

La formación del liderazgo en el ámbito académico no sólo es posible, sino necesaria e imprescindible, ya que en el mundo profesional es la capacidad de liderazgo la que marca la diferencia entre dos buenos profesionales.

La formación en liderazgo ayuda a los estudiantes a asumir responsabilidades de modo personal y grupal, algo que de otro modo es más difícil de promover y de evaluar.

COMPETENCIA LIDERAZGO

Definición: **Influir sobre las personas y / o grupos anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional.**

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionada con: **Pensamiento sistémico, Planificación, Automotivación, Comunicación interpersonal, Toma de decisiones, Trabajo en equipo, Gestión por objetivos, Innovación, Espíritu emprendedor, Orientación al logro, Autorrealización, Confianza, Dignidad humana, etc.**

Niveles de dominio:

1. Tomar iniciativas que se sabe comunicar con convicción y coherencia estimulando a los demás.
2. Transmitir confianza y mover a otros a la acción.
3. Ejercer una influencia en su entorno con el propósito de alcanzar los objetivos deseados.

Indicadores:

1. Comunicación eficaz.
2. Coherencia personal.
3. Delegación. Empowerment.
4. Promueve la creatividad.
5. Reconocimiento.
6. Confianza en sí mismo.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: *Tomar iniciativas que se saben comunicar con convicción y coherencia estimulando a los demás.*	**Comunica sus iniciativas con claridad.**	Evita u omite comunicar sus planteamientos.	Le cuesta hacer entender sus planteamientos.	Comunica sus iniciativas con claridad.	Es convincente a la hora de transmitir sus iniciativas.	Consigue entusiasmar con sus iniciativas.
	Mantiene coherencia entre lo que dice y lo que hace.	Existen incoherencias evidentes entre lo que dice y lo que hace.	A veces peca de incoherencia. (Muestra algunas incoherencias).	Lo que transmite es coherente con lo que hace.	Mantiene la coherencia en situaciones críticas o sometido a presión.	Su conducta es un modelo de coherencia e integridad.
	Reparte el trabajo de forma equilibrada. Delega.	Hace todo, sin delegar en otros parte del trabajo.	Demuestra torpeza a la hora de repartir tareas.	Reparte el trabajo de forma equilibrada.	Reparte el trabajo en función de la capacidad de cada integrante del equipo.	Distribuye el trabajo transmitiendo confianza.
	Estimula a pensar. Promueve la creatividad.	Se despreocupa de que los demás piensen.	Se interesa poco en que los demás aporten nuevas ideas.	Anima a los otros a que piensen por sí mismos.	Estimula la generación de ideas y sugerencias mediante diversos procedimientos.	Gracias a su influencia sus compañeros son creativos y mejoran cualitativamente lo que hacen.
	Expresa adecuadamente su reconocimiento por las cosas bien hechas.	No reconoce lo que hacen los demás.	Le cuesta reconocer los méritos y aportaciones de los demás.	Expresa adecuadamente su reconocimiento por las cosas bien hechas.	Estimula con su reconocimiento la satisfacción de los miembros del grupo por la tarea realizada.	Con su reconocimiento logra favorecer la iniciativa de los demás.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Segundo Nivel de dominio: ***Transmitir confianza y mover a otros a la acción.***	**Transmite con claridad lo que piensa moviendo a los otros a actuar.**	Su comunicación no despierta interés.	Logra despertar cierto interés, sin mover a la acción.	Transmite con claridad lo que piensa moviendo a los otros a actuar.	Genera aportaciones relevantes a partir de sus planteamientos iniciales.	Consigue desencadenar una buena comunicación que moviliza la iniciativa de los demás.
	Su coherencia atrae a los demás hacia sus planteamientos.	Su incoherencia genera desconfianza.	Su falta de coherencia frena a las personas (les hace dudar).	Su coherencia atrae a los demás hacia sus planteamientos.	Su coherencia genera confianza y mueve a otros a la acción.	Su coherencia genera implicación y compromiso en los demás.
	Reparte responsabilidades para motivar a los demás.	Distribuye tareas mecánicamente (sin atender a las peculiaridades de los demás).	Al distribuir las tareas no logra implicar a las personas.	Reparte responsabilidades para motivar a los demás.	Distribuye responsabilidades para promover las iniciativas de los demás.	Delega responsabilidades para potenciar las capacidades de cada uno.
	Estimula a otros logrando ideas relevantes que mejoran la acción.	No consigue estimular las aportaciones de los demás.	Las aportaciones que suscita no llevan a la acción o a la mejora.	Estimula a otros logrando ideas relevantes que mejoran la acción.	Logra un alto nivel de iniciativas en cada una de las personas.	Consigue un clima de ebullición de ideas y aportaciones que enriquecen significativamente el trabajo.
	Su reconocimiento de las actuaciones mueve a los otros a la acción.	Expresa reconocimientos arbitraria o irregularmente.	Su forma de reconocimiento no tiene un efecto motivador.	Su reconocimiento de las actuaciones mueve a los otros a la acción.	Crea un clima de mutuo reconocimiento que genera cohesión entre los miembros del grupo.	Su reconocimiento contribuye a la identificación y sentimiento de pertenencia al grupo logrando la implicación en los objetivos comunes.

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Tercer Nivel de dominio: *Ejercer una influencia en su entorno con el propósito de alcanzar los objetivos deseados.*	**Comunica con convicción las decisiones tomadas para lograr los objetivos del grupo.**	Elude comunicar los objetivos grupales.	No consigue comunicar los objetivos grupales con convicción.	Comunica con convicción las decisiones tomadas para lograr los objetivos del grupo.	Mantiene al grupo informado sobre todos los pasos que dan y su repercusión sobre los objetivos grupales.	Es capaz de entusiasmar al grupo en la persecución de los objetivos comunes.
	Es consecuente entre lo que exige a los demás y lo que él mismo hace para lograr los objetivos.	Se desentiende de los objetivos del grupo.	Exige cumplir los objetivos, sin implicarse él mismo.	Es consecuente entre lo que exige a los demás y lo que él mismo hace para lograr los objetivos.	Promueve en el grupo un nivel de exigencia mutua y compartida.	Crea conciencia de grupo y genera autodisciplina en la orientación hacia los objetivos comunes.
	Delega en función de lograr unos objetivos propuestos.	Prescinde de delegar para lograr los objetivos comunes.	Reparte tareas, pero sin relacionarlas con el objetivo común.	Delega en función de lograr unos objetivos propuestos.	No sólo delega, sino que "faculta" a sus colaboradores para que tomen iniciativas para lograr el objetivo común.	Transmite a sus colaboradores entusiasmo para que sobresalgan en su aportación al objetivo del grupo.
	Hace que los que están con él piensen en alcanzar objetivos ambiciosos.	Se despreocupa de las aportaciones propias de sus colaboradores.	Cuenta con otros para el logro de los objetivos, pero no les estimula a producir ideas.	Hace que los que están con él piensen en alcanzar objetivos ambiciosos.	Favorece de forma sistemática la aportación de ideas e iniciativas de los demás.	Sus colaboradores están convencidos de que deben y pueden desarrollar nuevas ideas que contribuyan al logro de los objetivos de grupo.
	Reconoce la contribución de los demás en el logro de los objetivos.	Da por hecha la aportación de los otros, sin hacer hincapié en la contribución específica de cada uno.	Intenta pero no consigue implicar a los otros en el sentimiento del logro de objetivos.	Reconoce la contribución de los demás en el logro de los objetivos.	Genera un clima de reconocimiento mutuo honesto y abierto entre los miembros del grupo.	Impulsa de manera personalizada a cada colaborador para que persiga y haga propios los objetivos comunes.

CONSIDERACIONES FINALES

Se ha concluido una etapa de reflexión y estudio, cuyo resultado está reflejado en esta publicación, que pretende aportar ideas a los profesores de educación superior en el ámbito de las competencias genéricas.

Hay dos puntos de apoyo para lograr el ajuste exigido en la declaración de Bolonia (1999) para lograr la convergencia europea: el sistema de créditos en que debe "medirse" el aprendizaje y las competencias. Son medidas estrechamente relacionadas y que hacen que el sistema de enseñanza-aprendizaje superior de educación dé respuesta a las necesidades de la sociedad. Ciñéndonos a las competencias se puede ver gráficamente en el diagrama de la figura 4, el proceso que debe seguirse para llegar a las competencias a desarrollar en el curriculum de cada carrera o titulación.

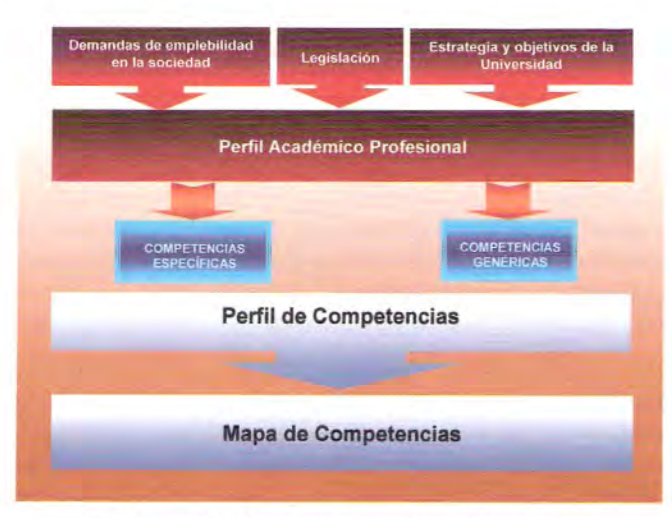


Figura 4: Origen de las competencias.

La figura 4 muestra la estructura que está en la base de la concepción de las matrices o tablas elaboradas para cada una de las competen-

cias descritas en esta publicación y que fue el punto de partida fijado para abordar cada una de ellas.



Figura 5: Estructura para la evaluación de competencias.

Este esquema también podría organizar la evaluación de las competencias específicas, si se desea tener un desarrollo pormenorizado de los módulos o asignaturas.

Las competencias genéricas, como integrantes de la formación integral del ciudadano-profesional que demanda la sociedad actual, constituyen una novedad para el profesor, en cuanto a su consideración como objeto de enseñanza-aprendizaje, ya que esto supone planificar el desarrollo de las competencias que correspondan en los estudiantes, y la tutoría y evaluación de las mismas. Esta es una de las razones que han llevado a los autores de este estudio a dedicar dos años y medio al trabajo de organización y elaboración de estas páginas. La introducción de las competencias genéricas en el currículo académico es, sin duda, uno de los elementos que contribuirán al éxito del cambio que se propone la universidad.

Provisionalidad de la herramienta

El sistema de evaluación que se presenta en este trabajo puede parecer artificial e incluso un apéndice a algo que debe trabajarse incorporado a las competencias específicas en las materias de manera más natural. Seguramente, transcurrido un tiempo, la integración de las

competencias genéricas en la educación superior se haya producido de forma que su presencia, desarrollo intencional y evaluación serán naturales e incluso nos parecerá que siempre había sido así.

Sin embargo, en este momento la experiencia se encuentra en el comienzo de una andadura que, en buena parte, es nueva y necesita apoyos y muletas que ayuden en el entrenamiento de nuevos comportamientos tanto en el profesor, como en el estudiante.

Sin duda, la innovación docente necesaria para alcanzar los propósitos de la declaración de Bolonia (1999) y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior constituye una necesidad y una oportunidad para plantear formas alternativas de evaluar el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. Partir de lo que ya conocemos, transferirlo y bascular el proceso hacia el aprendizaje autónomo, permanente, independiente, hacia la responsabilidad del estudiante como agente prioritario en todo el proceso, es la principal propuesta educativa que surge de este análisis. La idea supone un cambio en el rol del profesor, en su enfoque de enseñanza y en su concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje. En definitiva, supone un cambio de mentalidad, en cuanto a la teoría implícita que subyace en la práctica de su enseñanza. Es una de las líneas renovadoras, actuales y que favorecen el aprendizaje en la universidad

La formación en competencias supone un cambio de mentalidad, un trabajar para aprender de forma aplicada y cooperativa. Supone caminar hacia una formación que llegue hasta nuestro quehacer cotidiano. Implica avanzar de un concepto de crédito basado en el trabajo docente a una idea de crédito basado en el esfuerzo y trabajo del estudiante, pasar de un currículum basado en el contenido a un currículum basado en la competencia. El diseño y desarrollo del currículum por competencias implica ser conscientes de la tarea docente y supone un importante giro hacia los resultados del aprendizaje, a partir de las evidencias de los estudiantes. Trabajar en competencias supone focalizar el proceso en el aprendizaje del estudiante. El profesor se convierte así en un facilitador de esa andadura.

El aprendizaje es concebido como un modo de conocer, comprender, gestionar y demostrar cada acción profesional. La universidad se convierte en una institución donde se combina la creación, transmisión y gestión del conocimiento, en un centro donde se enseña a pensar y donde se aprende a aprender. Además, aparecen nuevos sistemas de evaluación coherentes con la nueva planificación y desarrollo del currículum (Hernández y otros, 2005)

En cuanto al papel del alumno, será necesaria una mayor implicación y dedicación a su propio aprendizaje, en el que será menos depen-

diente y más autónomo, en un proceso progresivo desde los primeros cursos hacia los últimos, en un contexto en el que "no todo está en acertar una respuesta correcta sino en saber cómo se llega a ella".

Muchos perfiles profesionales demandados para cubrir puestos de responsabilidad en ámbitos diversos, hospitales, centros de educación, empresas, vienen formulados en términos de competencias, explícitamente genéricas (se sobreentiende que la universidad garantiza la adquisición de las competencias específicas). Las entrevistas de selección dedican la mayor parte del tiempo a verificar la existencia de estas competencias genéricas en los candidatos. La universidad debe garantizar la competencia profesional del egresado y facilitar su empleabilidad o utilidad a la sociedad. El sistema global de enseñanza debe garantizar la formación integra del ciudadano y como mínimo lograr un nivel satisfactorio en cuanto a empleabilidad se refiere.

Hay profesores que argumentan que las competencias genéricas siempre se han valorado. Es cierto. Sin embargo, es posible que se haya hecho de manera un tanto subjetiva, teniendo en cuenta el interés de los estudiantes, su asistencia a clase, su pulcritud en la presentación de trabajos, su actitud colaborativa con el profesor, etc.

Con el sistema que se presenta en esta publicación se trata de objetivar más la apreciación del nivel de desarrollo de la competencia en cuestión y, por tanto, de hacer un seguimiento sistemático de la misma y una labor de tutoría individual y / o grupal específica.

Es evidente y contrastado que algunos de los conceptos aquí manejados no son unívocos, comenzando con el propio de Competencia, dependiendo de que el tipo de enfoque sea funcional, conductual o constructivista. En el presente trabajo se ha procurado integrar lo más positivo de cada enfoque, llegando a una definición aceptada y que facilita la comunicación en un ámbito que resulta novedoso como el competencial. Sin excluir que sea mejorable en un futuro permite avanzar de manera colegiada.

Otro tanto cabe decir de la definición ofrecida para cada una de las competencias genéricas. Se ha cuidado mucho su expresión en términos de competencia, más allá de capacidad, conocimiento, habilidad, destreza, actitud, valor. Se considera fundamental, además de la evidencia del desempeño, la integración de los distintos elementos intervinientes.

Se inicia un camino sin andaduras previas. Se han aprovechado experiencias de distintos ámbitos y se trata de incorporarlas con sentido común y práctico. A fin de cuentas "estamos haciendo camino al andar". A continuación de esta publicación, se comenzará un periodo de experimentación y de mejora del instrumento. A medio plazo se es-

pera tener un instrumento poderoso, con la aportación de tantos profesionales de la educación, que ayudarán con sus sugerencias. Conviene decir que las matrices de algunas competencias han sido ya utilizadas por profesores de la Universidad de Deusto para comprobar su "validez". Sin embargo, no podemos hablar de una experiencia generalizada y sistemática.

El trabajar con esta herramienta para evaluar competencias supone también un cambio profundo de los procesos de aprendizaje mediante la incorporación de metodologías alternativas que aseguren la participación y la asunción de la responsabilidad del aprendizaje por el estudiante. Es clave considerar que evaluación tiene sentido si contribuye al aprendizaje del estudiante y si está implicada en dicho proceso. La evaluación debe ser planificada de forma transversal en la planificación de modalidad y métodos de enseñanza, y actividades y tareas concretas a desarrollar por el estudiante, integrada con ellos, de modo que resulte coherente con los resultados de aprendizaje esperados y el proceso seguido para ello. (De Miguel, M. 2006)

Flexibilización de la evaluación

Una contribución de particular importancia es la progresiva participación del estudiante en la propia evaluación. Ashford (1989), refiriéndose a un colectivo diferente, indicaba la necesidad de desarrollar la capacidad de observarse a sí mismo y evaluarse de forma coherente comparando sus conclusiones con las de los demás (profesores, compañeros). A fin de cuentas, la mayoría de nuestras actuaciones profesionales, por no decir todas, tienen un sentido social.

La auto evaluación es una modalidad muy importante para el desarrollo personal y profesional. Supone aspectos clave para la madurez humana como son la autocrítica, el auto conocimiento y auto concepto, la objetividad sobre uno mismo, la adecuación. La realización periódica de la auto evaluación permite preguntarse a sí mismo cuáles son los motivos de sus actitudes y comportamientos.

Las tablas de evaluación que se presentan ofrecen la posibilidad de realizar auto evaluación a partir de las matrices aportadas directamente o a través de cuestionarios de ellas derivados o (como en el caso de la UD) permiten realizar en plataforma informática distintas modalidades de evaluación: auto evaluación, evaluación por pares y evaluación del profesor.

Hablando en términos de competencias existen algunos aspectos, más allá de los puramente conceptuales, cuya observación y recogida

de información no están al alcance del profesor. En el nuevo paradigma, el estudiante aprende también fuera del aula, trabajando con sus compañeros, realizando prácticas fuera del ámbito universitario.

Debemos contar con otras fuentes, como pueden ser la del estudiante y la procedente de otros: compañeros, profesores, tutores de prácticas (Villa y Poblete, 2006), etc. Para la educación del estudiante, disponer de la opinión de los demás, es importante porque controlará sesgos de subjetividad y llegará a conclusiones realistas que le ayuden a tener conductas más adecuadas a las situaciones (Cardona y García-Lombardía, 2005).

En buena lógica, si el principal movimiento del proceso de convergencia es el cambio de paradigma de una enseñanza centrada en el profesor a un aprendizaje centrado en el estudiante y la evaluación se considera imbricada con el aprendizaje, los procesos de evaluación deben flexibilizarse desde el punto de vista:

- de las estrategias,
- de las técnicas a utilizar,
- de los intervinientes y
- de los momentos en que se realiza.

Según esto, es fundamental el acompañamiento del estudiante en el ámbito individual y grupal, teniendo en cuenta que reciba información a tiempo (feedback inmediato) sobre la valoración que se hace sobre sus avances. La evaluación deja de ser sólo un juicio de valor, una nota, para convertirse en un indicador, a modo de termómetro, del estado de salud del aprendizaje del estudiante en cada momento, que interesa en primer lugar al mismo estudiante. El juicio de valor, que recibirá al final (la nota), estará ajustado al trabajo que él mismo sabe que ha realizado.

Importancia de la función de tutoría

Una eficaz labor de evaluación exige el protagonismo del trabajo de tutoría, yendo más allá de la tutoría tradicional. El "coaching" es una nueva función que puede enfatizar la labor del profesor, asumiendo un rol más simétrico con el del estudiante que en una enseñanza más tradicional.

El profesor como tutor planifica su trabajo (enseñanza) y "ayuda" a planificar el trabajo del estudiante (aprendizaje); contribuye a encontrar sentido a la materia que imparte en el contexto experiencial (background) del estudiante; le hace reflexionar sobre los conocimientos e in-

tencionalidad de las competencias a desarrollar en el módulo o asignatura; proporciona recursos para que el estudiante los integra con otros que buscará en diversas fuentes; orienta el sentido de los conocimientos y experiencias que va adquiriendo el estudiante para que genere sus propios conocimientos y convencimientos; facilita la creación de una "cultura" colegiada de aula en la que se compartan intereses, conocimientos, pensamientos, experiencias; participa en la moderación de los debates; sigue y apoya el proceso de aprendizaje del estudiante; evalúa y orienta en ese proceso.

Sin una labor en este sentido, es muy poco probable que se dé el desarrollo y evaluación de competencias y, por tanto, no es posible que se avance en el camino adecuado que exige el proceso de convergencia hacia la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior.

Con la publicación de este libro se pretende abrir el grupo que ha trabajado en ello a la comunidad universitaria, poniendo a su disposición este trabajo, y se desea también facilitar intercambios que aseguren la andadura en el proceso de convergencia que ocupa a la comunidad universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

ADELL, J. (2003). "Herramientas de diagnóstico de competencias". En J. GAIRÍN y C. ARMENGOL (Coords.). *Estrategias de Formación para el Cambio Organizacional.* Barcelona: CISSPRAXIS.

ARMENGOL, C. (2003). "Instrumentos para detectar el potencial innovador de un centro de formación". En J. GAIRÍN y C. ARMENGOL (Coords.). *Estrategias de Formación para el Cambio Organizacional.* Barcelona: CISSPRAXIS.

ASHFORD, S.J. (1989). "Self assessments in organizations: a literature review and integrative model", en CUMMINGS, Ll. y STAW, B.M. (eds.), *Research in Organizational Behaviour,* vol. 11, pp. 133-174, Greenwich, CT: JAI Press.

ASOCIACIÓN JAPONESA DE RELACIONES HUMANAS. (1992). *El libro de las ideas.* Barcelona: Gestión 2000.

BARÁ, J y VALERO, M. (2005). *Aprendizaje Basado en Proyectos. Taller de Formación.* Barcelona: Universitat Politécnica de Catalunya.

BEDOYERE, Q. (1993). *Cómo resolver problemas en equipo. Un nuevo enfoque para quienes deben lograr resultados a través de otros.* Barcelona: Granica.

BERRUEZO, J. (2003). "La Formación por competencias". En J. GAIRÍN y C. ARMENGOL (Coords.). *Estrategias de Formación para el Cambio Organizacional.* Barcelona: CISSPRAXIS.

BLAKE, R.R., MOUTON, J.S. y ALLEN, R.L. (1996). *El trabajo en equipo. Qué es y cómo se hace.* Bilbao: Deusto.

BRANDSFORD, J. y STEIN, B. (1987): *Solución ideal de problemas.* Barcelona: Labor.

BRICALL, J. M. (2000). Universidad 2 mil. Madrid: CRUE.

BROOKFIELD, S. (1987). *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting.* San Francisco: Jossey-Bass.

BURÓN, J. (1993). Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. Bilbao: Mensajero.

CARDONA, P. y GARCÍA-LOMBARDÍA, P. (2005). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo.* Pamplona: IESE.

CENTER OF INTERCULTURAL COMPETENCE. ¿Qué es la competencia intercultural? [en línea]<http://cicb.net/Espanol/espanol.php> [consulta: 9 de octubre de 2006]

CHANG, R. y KEHOE, K.R. (1996). *Reuniones eficaces. Guía práctica para lograr reuniones más breves y productivas.* Barcelona: Gránica.

CHANG, R. y KELLY, P. (1996). *Resolución de problemas.* Barcelona: Granica.

CHI, M. Y GLASSER, R. (1983). *Problem solving abilities.* Apuntes.

COBO SUERO, J.M. (1993). *Educación ética para un mundo en cambio y una sociedad plural.* Madrid: Endymion.

COLL, C., BOLEA, E., COLOMINA, R., DE GISPERT, L., MAYORDOMO, M., ONRUBIA, J., ROCHERA, M.J., y SEGUÉS, T. (1992). "Interacció, influencia educativa i formes d´organització de l´activitat conjunta". *Temps d'Educació,* 7, 11-87.

CORBALÁN, F., GAIRIN, J.M. (1986). *Problemas a mí.* Madrid: Edinumen.

CUBERO, R. y LUQUE, A. (2001). "Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje". En C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI, *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar.* Madrid: Alianza.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (coord.) (2006) Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid, Alianza editorial.

DE MIGUEL, M. y otros. (2006). Modalidades de Enseñanza centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

ECHEVERRIA EZPONDA, J.: Ciencia y valores. Barcelona: Ediciones Destino, 2002. Editorial UOC, 2003.

ESCOTET, M.A. (1996). Universidad y Devenir. Buenos Aires: Lugar Editorial.

FALLOWS, S. y STEVEN, C. (2000). The skills agenda. En S. Fallows and C. Steven. *Integrating key skills in higher education; employability, transferable skills and learning for life.* London: Kogan, page 8-9.

GAIRÍN, J. y ARMENGOL, C. (Coords.). *Estrategias de Formación para el Cambio Organizacional.* Barcelona: CISSPRAXIS.

GALLOWAY, D. (1998). *Mejora continua de procesos.* Barcelona: Gestión 2000.

GARCÍA OLALLA, A. (2006). "Aprendizaje Cooperativo y desarrollo de competencias en la asignatura de Innovación y Educación". En B. Giraldo, J. Domingo y J. Armengol, *Sexta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo.* Barcelona: GAM – GIAC, ICE Universitat Politécnica de Catalunya.

GARCÍA, M. (1988). *El trabajo en equipo.* México: Addison-Wesley Iberoamericana.

GIL LORIA, E. (1999). La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy. Madrid: CONEDSI. Universidad Comillas.

GIL LORIA, E. (1999). La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy. Madrid: CONEDSI. Universidad Comillas.

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Codos.) (2203). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno.* Bilbao: Universidad de Deusto.

GONZÁLEZ, M.P., SILVA, M. y CORNEJO, J.M. (1996). *Equipos de trabajo efectivos.* Barcelona: EUB.

GRANDE, F. X. (2003). "Coaching para el desarrollo de competencias". En J. GAIRÍN y C.ARMENGOL (Coords.). *Estrategias de Formación para el Cambio Organizacional.* Barcelona: CISSPRAXIS.

HEFCE (2001). Higher Education and Graduate Employment in Europe. Bristol, England.

HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta; Martínez Clares, Pilar; ROSARIO, Pedro S.L. Da Fonseca; RUBIO ESPÍN, Marta. (2005) Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior. La Muralla, Madrid.

IBÁÑEZ, A. (2002). *Actitudes emprendedoras de los estudiantes universitarios. Medición y propuestas de actuación.* Bilbao: Mensajero – ICE Universidad de Deusto.

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MONTERREY (2000). *Las Técnicas Didácticas en el TEC de Monterrey.* Monterrey: TEC.

KATZENBACH, J.R. y SMITH, D.K. (1996): *Sabiduría de los equipos.* Madrid: Díaz de Santos.

KIRST, W. Y DICKMAYER, U. (1978). *Desarrolle su creatividad.* Bilbao: Mensajero.

KOLB, D. (1976). The Learning Style Inventory: Technical manual. Boston: Mcber and Company.

KOLVENBACH, P.H. (2000).The Service of Faith and the promotion of Justice in American Jesuit Higher Education. Santa Clara: Santa Clara University.

LUSTING, M.W. y KOESTER, J.: Intercultural competence. Boston: Allyn & Bacon, 2003.

MARÍN, R. y RIVAS, M (1984). *Sistematización e innovación educativa.* Madrid: UNED.

MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya, 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evolución. Madrid: Secretaría General Técnica del

MOLES, A Y CAUDE, R. (1977). *Creatividad y Métodos de Innovación.* Barcelona: CIAC.

MONEREO, C. Y CASTELLÓ, M. (19979. Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa. Barcelona: Edebé.

MORIN, E. (2000). La mente bien ordenada. Barcelona: Seix Barral.

MORIN, E.: Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Editorial Gedisa, 1995.

MOYA, J. (2005). *Pensamiento colegiado. Documentos para el desarrollo y evaluación de las competencias genéricas en el Marco pedagógico de la UD.* Bilbao: Universidad de Deusto.

MOYA, J. (2005). *Pensamiento crítico. Documentos para el desarrollo y evaluación de las competencias genéricas en el Marco pedagógico de la UD.* Bilbao: Universidad de Deusto.

MOYA, J. (2005). *Pensamiento sistémico. Documentos para el desarrollo y evaluación de las competencias genéricas en el Marco pedagógico de la UD.* Bilbao: Universidad de Deusto.

MUNRO-FAURE, L. Y MUNRO-FAURE, M. (1996). *La calidad total en acción.* Barcelona: Folio.

POBLETE, M. (2000). *¿Cuándo comienza un grupo a ser equipo? Aportaciones para una definición de equipo.* Oviedo: VII Congreso de Psicología Social.

POBLETE, M. (2003). *Aportaciones a la teoría de los grupos desde la psicología de las organizaciones. Hacia un modelo explicativo de la grupalidad.* Bilbao: Congreso Internacional de Humanismo para el siglo XXI.

POBLETE, M. (2006). *Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma.* Huesca: X Simposio de la SEIEM.

POBLETE, M. y GARCÍA OLALLA, A. (2004). *"Análisis y Evaluación del Trabajo en Equipo del alumnado universitario. Propuesta de un modelo de Evaluación de Desarrollo del Equipo".*

POLYA, G. (1965). *Mathematical discovery. On understanding, learning and teaching problem solving.* N.Y.: Wiley.

PRAHALAD. C.K. y HAMEL, G. (1990). «The core competence of the corporation». *Harvard Business Review.*

PUIG ROVIRA, J.M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral.* Barcelona: Paidós

RANDOLH, W.A. y POSTNER, B.Z. (1991). *Las diez reglas de oro para trabajar en equipo. Cómo conseguir que se hagan las cosas.* Barcelona: Grijalbo.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). *Diccionario de la lengua española.* Madrid: Espasa Calpe.

RIMOLDI, H.J. (1984). Solución de problemas. Teoría, metodología y experimentación. *Revista de Psicología General y Aplicada,* 39, 75-96.

RIVAS, M (2000). *Innovación Educativa. Teoría, procesos y estrategias.* Madrid: Síntesis.

ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Barcelona: Paidós.

ROGOFF, B. (1997). "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En J. WERTSCH y otros (Coords.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas.* Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

ROMO, M.: Psicología de la creatividad. Barcelona: Paidós, 1997

ROS, A. (coord.): Interculturalitat. Bases antropològiques, socials i politiques. Barcelona:

RUÉ, J. (2003). "Desarrollo cooperativo de actividades en el curso de la actividad profesional". En J. GAIRÍN y C. ARMENGOL (Coords.). *Estrategias de Formación para el Cambio Organizacional.* Barcelona: CISS-PRAXIS.

RUÉ, J. (2003). "Instrumento de auto evaluación de la dinámica cooperativa delos grupos de trabajo". En J. GAIRÍN y C. ARMENGOL (Coords.). *Estrategias de Formación para el Cambio Organizacional.* Barcelona: CISSPRAXIS.

RYCHEN, D.S. and SALGANIK, L.H. (eds.) (2001). Defining and Selecting Key Competencies. Hogrefe & Huber. Götingen, Germany.

RYCHEN, D.S. and SALGANIK, L.H (2003). "A Holistic Model of Competence" en D.S. Rychen and L.H. Salhanik (eds). Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society. Hogrefe & Huber. Götingen, Germany.

SIMONS, P. R. J., (2000). "Escuelas que aprenden y profesores que aprenden". En A. VILLA (Coord…). *Liderazgo y Organizaciones que aprenden.* Bilbao: Mensajero – ICE, Universidad de Deusto.

SMOLKA, A., DE GOES, EC. Y PINO, A. (1997). "La constitución del sujeto: una cuestión persistente". En J. WERTSCH, P. DEL RÍO Y A.

ÁLVAREZ (Coords.). *La mente sociocultural.* Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

STERNBERG, R. J. y SPEAR-SWERLING, L. (1999). Enseñar a pensar. Madrid: Santillana.

STERNBERG, R.J. (1987). *Razonamiento, solución de problemas e inteligencia, en Inteligencia humana. Cognición, personalidad e inteligencia.* Buenos Aires: Paidós.

STUFFLEBEAM, D. (1996). "El papel de la evaluación en la mejora escolar. El gran cuadro". En AURELIO VILLA (Coord.). Dirección participativa y Evaluación de centros. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

TEJADA, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos.* Archidona, Málaga: Aljibe.

TJOSVOLD, D. (1993). *El conflicto positivo en la organización.* USA: Addison-Wesley.

UD. (2001). *Marco Pedagógico UD.* Bilbao: UD

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. 9 de octubre de 1998. UNESCO: htpp://www.unesco.org

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (2006). Normas y Orientaciones para la elaboración de programas y guías de aprendizaje. Bilbao: UD.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (1992). Desarrollo del Proyecto Universitario Deusto. Bilbao: UD.

VARIOS. III Symposium Iberoamericano de Dolencia Universitaria. Bilbao: ICE de Univ. de Deusto.

VILAR, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios.* Barcelona: Kairós.

VILLA, A. (Coord.) 1996, Dirección Participativa y Evaluación de Centros. Bilbao: ICE de la Univ. de Deusto.

VILLA, A. y POBLETE, M. (2006)."Practicum y Evaluación de Competencias". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* Universidad de Granada.

VILLA, A. y BEZANILLA, Mª J. (2002). El desarrollo de las competencias en la formación universitaria. Documento inédito. Bilbao: Universidad de Deusto.

VILLA SÁNCHEZ, A. (2004). "Convergencia Europea y Formación del Profesorado". Editores Juan Carlos Torre y Eduardo Gil Coria. Págs. 271-319. Madrid: Universidad de Comillas.

VILLA SÁNCHEZ, A. (Coord.) (2004). Libro Blanco. Título de grado de Pedagogía y Educación Social. (2005). Madrid: ANECA.

VILLA SÁNCHEZ, A. (Coord.) (2004). Pedagogía Universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

VILLA SÁNCHEZ, A. (Coord.) (2004). Liderazgo y Organizaciones que aprenden. Bilbao: Mensajero.

VYGOSTKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

VYGOSTKY, L. S. (1981). "The genesis of higher mental functions". En J. W WERTSCH (Coord.). *The concept of activity in soviet psychology.* Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.

WECKWERTH, E. (1990). *Problem solving and Decision Making*. Minneapolis: University of Minnesota.

WESTON, A.: Las claves de la argumentación. Barcelona: Editorial Ariel, 1994.